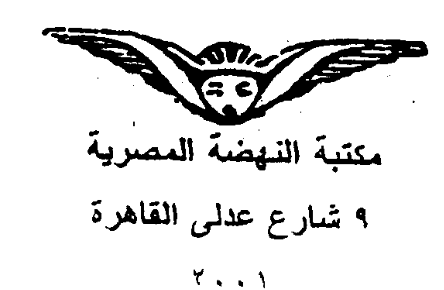
فى مجال التربية المقارنة

أستاذ دكتور
عرفات عبدالعزيز سليمان
أستاذ التربية المقارنة
والإدارة التعليمية
جامعة قناة السويس

دكتورة
مريم محمد إبراهيم الشرقاوى
مدرس التربية المقارنة
والإدارة التعليمية
جامعة القاهرة

الطبعة الأولى



مكتبة النهضة المصرية
٩ شارع عدلى القاهرة
٢٠٠١

إسم الكتاب: فى مجال التربية المقارنة

إسم المؤلفان: دكتور/ عرفات عبدالعزيز سليمان
دكتوره/ مريم محمد إبراهيم الشرقاوى

الناشر: مكتبة النهضة المصرية

تنسيق وإخراج: عمر عبدالوهاب حسن

طباعة: الحاج لبيب قورة

رقم الإيداع: ٤٥٢٦ / ٢٠٠١

الترقيم الدولى: 977-200-308-2

قال تعالى:

﴿يأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا﴾

(صورة الحجرات: آية ١٣

إهـــداء

* إلى الحريصين على تبادل الفكر والمعرفة
* إلى الراغبين فى التعرف على حياة الشعوب
* إلى أسرتينا فلهما كل الحب والتقدير

مقدمة

يسرنا أن نضيف إلى المكتبة العربية، هذا الجهد المتواضع، فى مجال من أهم مجالات التربية، ذلك هو مجال التربية المقارنة، بإعتبارها نوافذ نطل منها على العالم من حولنا، وندرك بموضوعية أوضاعنا التعليمية، ومن ثم نعيد النظر، أو نضيف أو نغير مانراه، وفقاً لظروفنا، وحسبما تتطلبه الملاءمة الثقافية لحياتنا.

وقد حاولنا أن يكون الكتاب صورة متكاملة -إلى حد ما لأوضاع التعليم فى عالمنا المعاصر، وذلك فى ضوء العوامل الثقافية التى تتفاعل مع بعضها البعض.

الكتاب، يضم الفصول الآتية: الأول: التربية المقارنة، والثانى: عن القوى الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم، والثالث: عن الإتجاهات التربوية فى الوطن العربى، أما الرابع: فهو دراسة تطبيقية فى مصر، وتناول الخامس: الإتجاهات التربوية فى الدول الرأسمالية، أما تطبيق ذلك على إنجلترا فيتناوله الفصل السادس، ويتضمن الفصل السابع: الإتجاهات التربوية فى الدول الإشتراكية، ثم تناول الفصل الثامن والأخير تطبيق تلك الإتجاهات الإشتراكية على دولة المجر.

نرجو أن نكون قد وفقنا فيما قصدنا إليه، وأن تتحقق الغاية المرجوة منه.

القاهرة فى مارس ٢٠٠١

المؤلفان

محتويات الكتاب

الفصل الأول
التربية المقارنة

- مفهوم التربية المقارنة.
- مجالات البحث في التربية المقارنة.
- نشأة التربية المقارنة وتطورها.
- أهداف التربية التربية المقارنة.
- مناهج البحث في التربية المقارنة.

الفصل الأول

التربية المقارنة

تعريفها، مفهومها؟

إذا أردنا التصدي لمفهوم التربية المقارنة، فربما لا يوجد حتى الآن اتفاق عام بين المشتغلين بالتربية المقارنة على تعريفها تعريفاً شاملاً أو حاسماً، إذ لا تزال هناك آراء تتناول هذا المفهوم من زاوية أو أخرى لسبب أو لأخر ، فعلى سبيل المثال تعرف التربية المقارنة بأنها:

١- هي دراسة النظريات التربوية، وتطبيقاتها في البلاد المختلفة، والمقارنة بينها؛ بغرض الوصول إلى توسعة الفهم وتعمقه في المشكلات التعليمية والتربوية، ليس في البلد الذي ينتسب إليه الدارس فحسب بل في البلاد الأخرى أيضاً. (كارتر جود)[١]

٢- هي دراسة الحقائق التعليمية، بغرض فهم أسباب وجود النظم والسياسات التعليمية في بلد ما، بالوضع الذي هي عليه في وقت معين وغرضها نظري عملي، فهي توفر للدارس، تلك المتعة العقلية التي تنبعث من التأمل في النظم التعليمية بالإضافة إلى أنها تؤدي إلى فهمه للعوامل التي تؤثر في تلك النظم. (لورايز)[٢]

٣- هي الفترة الراهنة من تاريخ التربية، أو أنها الإمتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر، وهي مقارنات للفلسفات التربوية المختلفة ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة، وذلك بهدف الكشف عن أوجه الإختلاف في القوى أو الأسباب (العوامل) التي تترتب عليها فروق

(١) كارتر جود فلتين، من المشتغلين بالتربية المقارنة في القرن العشرين.

(٢) لاورايز: أستاذ التربية المقارنة في جامعة لندن منذ سنة ١٩٤٧ حتى سنة ١٩٧٠ وله كتابات وآراء قيمة.

في النظم التعليمية وتحليلها، ثم دراسة الحلول التي حاولتها الدول المختلفة لمعالجة المشكلات التعليمية (كاندل)[١].

٤- هي الدراسة المنظمة للثقافات من أجل إكتشاف أوجه الشبه والإختلاف والتعرف على مشكلات التربية في الدول المختلفة وكيفية التغلب عليها في ضوء الإطار الثقافي للنظم التعليمية بهدف الإفادة من ذلك في إصلاح النظم القومية وتطويرها (مالينسون).

٥- هي دراسة تحليلية لنظم التعليم في البلاد المختلفة على أساس الحقائق والملاحظات وترتيبها في جدول يسمح بالمقارنة بينها بهدف الوصول إلى تطوير النظم التعليمية القومية وتعديلها بما يتمشى مع الظروف المحلية (جوليان).

٦- هي النسيج التحليلي للنظم التعليمية الأجنبية، وبعبارة أخرى هي الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والإجتماعية من منظور عالمي، وفهمها ومهمتها هي التوصل بمساعد الطرق المستخدمة في الميادين الأخرى إلى الدروس التي يمكن استخلاصها من المفارقات أو التباين (الإختلاف) في الممارسات التربوية في المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية (بيرايدي).

وباستعراضنا لهذه النماذج من التعريف وبعضها يركز على الناحية النفعية الإصلاحية بينما يركز البعض الآخر على الناحية المعرفية الفلسفية، يتضح لنا أن التربية المقارنة علم يبحث في فهم طبيعة عمليات التربية في البلاد المختلفة، وتفسير اتجاهاتها، وإدراك ما بينها من علاقات ومحاولة

(١) كاندل: (١٨٨١-١٩٦٥) من أشهر رجال التربية المقارنة ولد في رومانيا وتعلم بإنجلترا وعمل بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك، وله كثير من المؤلفات التربوية.

الإفادة من ذلك (وهذا يماثل ما يحدث بالنسبة للقانون المقارن أو الأدب المقارن أو التشريح المقارن على سبيل المثال).

وبالتالي، فإن التربية المقارنة علم متداخل التخصصات أو أنه يعتمد على تخصصات متعددة، متنوعة، وأنها لا تقتصر على ناحية معينة من نواحي التربية، أو أنظمة التعليم أو أساليبه ومشكلاته ... الخ، أو أنها تقتصر على زاوية من زوايا الثقافة، ولكنها قد تتناول هذا كله أو بعضه، بهدف إصلاح أو معالجة او تطوير أوضاع التربية والتعليم بما يتلاءم والظروف القومية نتيجة لدراسة مختلف العوامل المؤثرة.

على أنه في ضوء ما سبق، يمكن أن تعرف التربية المقارنة بما يأتي:

التربية المقارنة، هي دراسة منظمة لثقافات الدول المختلفة بصفة عامة، ولأنظمة التربية والتعليم فيها بصفة خاصة، وما يتصل بها من فلسفات ونظريات تربوية، وما ينتج من مشكلات، وكيفية حلها، ثم الموازنة بين هذه الفلسفات التربوية المختلفة ونظرياتها، وما تتضمنه من أهداف قومية باعتبار أن لكل قومية اتجاهاتها في رسم السياسات التعليمية.

ولكي تكون الدراسة التربوية المقارنة، صحيحة شاملة ينبغي الوقوف على المسائل التي تتعلق بالنظم التعليمية في البلاد المختلفة، وفلسفة التربية بها والمناهج وطرق التدريس والإدارة التعليمية وإعداد المعلمين في معاهدها وكذلك التمويل والأبنية التعليمية بالإضافة إلى التوجيه والإشراف الفني للتعليم بل وكل ما يتصل بالجهاز التعليمي القائم فيها، وذلك بأسلوب تحليلي مقارن تتضح فيه أوجه الشبه الخلاف، للإفادة من هذه الدراسة سواء بالنسبة للمستوى القومي (بلد الدارس أو الباحث) أو بالنسبة للمستوى العالمي (بلد أجنبي أو أكثر).

وهنا قد يبرز لنا السؤال التالي: ما الفرق إذن بين التربية المقارنة وبين

تاريخ التربية؟

وللإجابة على ذلك نقول، ان للتربية المقارنة علاقة كبيرة بتاريخ التربية فكلاهما طريقة مباشرة لفهم مشكلات التربية وحلها، وهما يشتركان في كثير من خصائصها فهناك تشابه بين التربية المقارنة وتاريخ التربية من حيث دراسة النظم التعليمية والبحث عن العوامل التي تقف خلف هذه النظم، وتجعل بعضها يختلف عن البعض الآخر وكذلك من حيث البحث في الأهداف والأغراض المحركة لتلك النظم، وفي مصادر هذه الأهداف، بالإضافة إلى التشابه في طرق البحث.

وعلى ذلك، يرى البعض، أن التربية المقارنة -وهي التي تتناول دراسة نظريات التربية، وطرقها بما وراءها من عوامل تاريخية واجتماعية متعددة- يرى أنها امتداد للتاريخ الحديث للتربية أو أنها امتداد بتاريخ التربية إلى الوقت الحاضر، وأن ما بعد الآن مادة للتربية المقارنة، يصبح بعد فترة مادة لتاريخ التربية، أو بمعنى آخر تعتبر التربية المقارنة، هي الفترة المعاصرة من تاريخ التربية.

ولكن إلى جانب ذلك، هناك اختلاف بين تاريخ التربية والتربية المقارنة:

فتاريخ التربية: يستمد مادته من المراجع والوثائق التاريخية وأحداث الماضي، فالماضي، هو المادة العلمية لتاريخ التربية.

أما التربية المقارنة: فتستمد مادتها من المراجع والوثائق أيضاً (وبخاصة المعاصر منها) ومن الواقع المحسوس، في ضوء ظروف وأبعاد وافتراضات، فالحاضر، هو المادة الأساسية للتربية المقارنة، ويمكن إلى حد ما -الاستفادة من الماضي في فهم وتفسير الحاضر.

التربية المقارنة والعلوم التربوية والإنسانية:

تعتبر التربية المقارنة، وثيقة الصلة بمختلف العلوم التربوية والإنسانية باعتبارها علم متداخل التخصصات، هذه العلوم مثل: أصول التربية، تاريخ التربية، تاريخ التعليم، نظام التعليم، الإدارة التعليمية، المناهج، طرق التدريس، علم النفس بفروعه المختلفة، الفلسفة، التاريخ، علم الاجتماع، الاقتصاد والإحصاء، الجغرافيا، السياسة والاقتصاد السياسي .. الخ. وذلك بقدر ما لكل منها من فاعلية في هذا المجال.

فالباحث في التربية المقارنة، لابد وأن يتعرض لهذه العلوم أو معظمها، وإذا كانت التربية بمعناها الشامل -كما هو معروف- عملية إعداد للمواطنة كما أنها عملية نمو متكامل عن طريق اكتساب خبرات متعددة نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته، وأن التعليم بكافة مجالاته نوع من التربية، فإن التربية المقارنة بمعناها الواسع تعني بدراسة الشئون الثقافية في المجتمعات المختلفة، سواء كانت أنظمة أو مشكلات تعليمية، أو نظريات وفلسفات تربوية، أو ما يتصل بمناهج التعليم وأساليب أو غير ذلك .. ولهذا، فإن الباحث في الدراسات المقارنة، عليه أن يقف على أحوال التربية في البلاد التي يتناولها وشئون الثقافة بها، والتعرف على طبيعة الظروف التي أوجدتها والإحاطة بالمؤثرات التي تعرضت لتياراتها أو خضعت لها، وهو حينما يتناول نظاماً تعليمياً لبلد ما، أو مشكلة تربوية في إحدى الدول، فهو يحتاج بديهياً إلى تعرف أسباب الأخذ بهذا النظام، أو تقصي وجود تلك المشكلة، ومن ثم، يجد نفسه مضطراً لتحليل هذه الأسباب ومعرفة ما أوجدته من مؤثرات، معرفة حقيقة ودقيقة، وهنا يبرز دور العلوم التربوية والإنسانية فهي بمثابة أضواء كاشفة مهمتها معاونة الباحث على تفسير الحقائق، وإيضاح ما قد يكتنفها من غموض يعوق تفسيرها.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن التربية المقارنة، ذات علاقة وثيقة بالتربية العالمية الدولية، تلك التربية التي تستهدف التفاهم المتبادل والنيات الطيبة، والحياة السلمية بين شعوب العالم، ذلك لأن أية محاولة لفهم ثقافة أمة من الأمم، ينبغي أن تتضمن النظام الذي تعلم أبناؤها في ظله والعوامل التي أثرت في تنشئة الأجيال وأعدادهم للحياة.

مجالات البحث في التربية المقارنة:

من المفهوم الشامل للتربية المقارنة، يتضح لنا، أن البحث فيها متعدد المجالات وإن كان بعض المعاصرين من المشتغلين بالتربية المقارنة، يرون أنها تقتصر على مجالين رئيسيين (كما يرى بيريداي) هما:

١- الدراسات المنطقية (المجالية).

٢- الدراسة المقارنة.

أما النوع الأول: فهو يركز على دراسة النظام التعليمي في أحد البلاد أو الأقاليم بل قد يكون في مدينة أو قرية تمثل منطقة ثقافية معينة سواء على المستوى القومي بالنسبة للدارس (كمصر مثلاً) أو خلاف ذلك كأي بلد من البلاد الأجنبية، تتضح فيه الدراسة المقارنة وقد تشمل مجموعة من البلاد لها سمات معينة، بل قد تشمل قارة بأكملها. وهذا النوع يعتبر أساساً هاما في الدراسات التربوية المقارنة كتمهيداً لما يلي بعده من دراسات.

وأما النوع الثاني: فهو يعني مقارنة أوضاع التربية في أكثر من بلد أو منطقة. ويتناول فيه الدارس مشكلة تعليمية أو ناحية تربوية بأسلوب تحليلي شامل، يهدف التعرف على القوى والمؤثرات المتعلقة بها بيان أوجه الشبه أو الخلاف بينها.

وواضح أن كلا النوعين، يخضع للأسلوب المقارن في طبيعته.

والواقع، أن مجالات البحث في التربية المقارنة، تتناول بالإضافة إلى

النوعين السابقين -عدة ميادين أو أنواع يمكن أن تندرج تحت هذين النوعين، من بينها:

(أ) المقارنة العامة بين نظامين تعليميين أو أكثر، الموازنة بينهما في جميع مظاهرهما.

(ب) المقارنة الخاصة، كدراسة مشكلة تعليمية، أو نوع من التعليم في بيئة واحدة أو بيئات مختلفة، في ضوء ظروف واعتبارات معينة.

(جـ) المقارنة بين العوامل الثقافية المختلفة (سياسية، اجتماعية، اقتصادية .. الخ) التي تتحكم في نظم التعليم المعاصرة في بلاد مختلفة.

(د) المقارنة بين أنظمة التعليم المعاصرة في بلاد مختلفة مع ربطها بأسسها التاريخية على أن يكون استخدام التاريخ هنا استخداماً وظيفياً وليس لمجرد التاريخ.

(هـ) المقارنة الإحصائية في بلاد مختلفة فيما يتعلق باقتصاديات التعليم، من ميزانية وتكلفة وتجهيزات وتلاميذ ومعلمين .. الخ ومقارنة ذلك بالدخل القومي والتعليم كاستثمار.

(و) المقارنة بين نظم التعليم أو وسائل التثقيف ومقتضيات المصلحة القومية العامة في بلاد مختلفة، كدراسة الإحصائيات الخاصة بمكافحة الأمية مثلاً أو غير ذلك.

(ز) الدراسة المقارنة التي تتناول مشاهير الشخصيات التربوية، ممن كان لهم أثر واضح في اتجاهات التربية (وبخاصة المعاصرين منهم) كأحد رجال الفكر التربوي المقارن من أمثال (سادلر إنجليزي ١٨٦١-١٩٤٣)، أو (هانز روسي ١٨٨٨-١٩٦٠)، أو (كاندل روماني ١٨٨١-١٩٦٥) وغيرهم من الشخصيات الرائدة في مجالات التربية، وبيان أوجه المقارنة بين ما أحدثوه من جديد، ما كان قبلهم مع إبراز بوضوح ومحاولة تقييمه.

(ح) وأخيراً، هناك، ما يسمى بالدراسات المقارنة العالمية، وهي ما تقوم بها الهيئات أو المنظمات الدولية أو العالمية كمنظمة "اليونسكو" الدولية أو المكتب الدولي للتربية وذلك بتناول جوانب من التعليم أو مشكلاته على الصعيد الدولي أو مجموعات من الدول طبقاً لمعايير معينة، لها دلالات خاصة.

ويتضح من ذلك أن مجال الدراسة في التربية المقارنة، واسع ومتشعب حتى أننا نستطيع ان نقول، أن كل ما في المجال التعليمي والتربوي، يمكن أن يكون موضوع مقارنة.

وفي السطور التالية، نذكر تصنيفاً لمجالات البحث في التربية المقارنة، جاعلين العملية التعليمية منطلقاً لهذا التصنيف، والذي يشمل الجوانب التالية:

١- طبيعة العملية التعليمية:

أسسها، كيفيتها، المبادئ التي تقوم عليها، معيناتها، مقوماتهما .. الخ.

٢- مضمون العملية التعليمية ومحتواها:

المناهج، الخطط الدراسية -التخطيط للعمل المدرسي والتعليمي والتربوي التنظيمات المدرسية .. الخ.

٣- أساليب القيام بالعملية التعليمية:

طرق التدريس العامة، والخاصة للمواد الدراسية المختلفة نوعية هذه الأساليب، التعليم الفردي، التعليم الجامعي، التعليمي المبرمج، التعليم بالمراسلة، التعليم المستمر .. الخ.

٤- جغرافية العملية التعليمية:

دول العالم وشعوبه في مختلف القارات، البدو، الحضر، المناطق النائية، الأقليات .. الخ.

٥- دينامية العملية التعليمية:

موجهاتها، الفلسفات التربوية، العوامل أو القوى الثقافية، السياسة، الدين،

الإقتصاد، اللغة، البيئة، درجة حضارة الشعوب، طبيعة الجنس البشري ..الخ.

٦- مشكلات العملية التعليمية:

مشكلات مراحل التعليم، مشكلات الطلاب في هذه المراحل، مشكلات العمل الإداري، مشكلات العمل المدرسي، مشكلات التوجيه والإشراف الفني .. الخ.

٧- تقويم العملية التعليمية:

الإمتحانات وأنواعها، الاختبارات وأنواعها، وسائل التقويم في مراحل التعليم، الاستثمار في التعليم، الفاقد في التعليم .. الخ.

٨- النوعيات البشرية في العملية التعليمية:

طلاب المراحل التعليمية، تعليم الصغار، تعليم الكبار تعليم الأسوياء أو العاديين، تعليم الشواذ (سواء من الناحية الإيجابية كالموهوبين والأذكياء، أو من الناحية السلبية مثل: الصم والبكم والعمى، والمعوقين بنوعياتهم) .. الخ.

٩- نوعيات التأثير في العملية التعليمية:

التخطيط، التنمية، الموجهات الداخلية والخارجية، الاتجاهات السائدة والمعاصرة، ظروف المعلم والمتعلم ..الخ.

١٠- نوعيات التعليم في العملية التعليمية:

التعليم الديني، التعليم المدني، التعليم الخاص، التعليم الأجنبي، تعليم اللغات القومية، تعليم اللغات الأجنبية .. الخ.

١١- نوعيات العمل في العملية التعليمية:

إدارة التعليم (على المستويات المختلفة)، إدارة المدرسة، الإشراف والتوجيه الفني، الخدمات الطلابية .. الخ.

١٢- نوعيات العاملين في العملية التعليمية:

مديرو المؤسسات التعليمية (المدارس، المعاهد ...) ، المعلمون،

الموجهون، الفنيون والإداريون، أعلام الفكر التربوي المعاصر، الطلاب .. الخ.

كل هذه الجوانب من العملية التعليمية، تستطيع التربية المقارنة أن تتناولها بالبحث والدراسة ولقد قام -بالفعل- قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية "بكلية التربية بجامعة عين شمس بالقاهرة على مدى نحو عشرين عاماً مضت) ببحث كثير من هذه الجوانب، وقدمت فيها أبحاث ورسائل لدرجتى "الماجستير والدكتوراه" . ومنها ما تمت مناقشته، وأجازته اللجان العلمية، ومنها ما قيد البحث وتحذو كليات التربية الأخرى في مصر والدول العربية حذو هذه الكلية.

ولا تزال خصوبة هذا المجال من الدراسة في حيويتها، بل وتتزايد على مدى الأعوام بازدياد الإقبال على التعليم.

وتعتبر كلية التربية بجامعة عين شمس (بلا جدال). رائدة كليات التربية في الوطن العربي، لا سيما بالنسبة لهذا النوع من الدراسات التربوية، إلى جانب مكانتها في مصاف كليات التربية والمعاهد التربوية على الصعيد الدولي.

وقبل أن ننهي الحديث عن مجالات التربية المقارنة، نرى أن نوضح للقارئ الفرق بين الدراسة المنطقية Area Study والدراسة المقارنة Comparative Study بشيء من الإيجاز.

موازنة بين الدراسة المنطقية والدراسة المقارنة:

استكمالاً لحدثينا السابق عن هذين المجالين الرئيسيين للتربية المقارنة نذكر فيما يلي موازنة مختصرة بينهما:

أولاً: الدراسة المنطقية:

يمكن إبرازها على الوضع التالي:

تختص بدراسة منطقة محدودة، قد تكون صغيرة، فلا تزيد عن مدينة أو إقليم وقد تكون كبيرة فتشمل دولة أو أكثر وأحياناً قارة كاملة بينما عناصر مشتركة.

- تعتمد على جمع البيانات عن كل ما يتعلق بالنظم التعليمية دون القيام بأي تحليل مقارن.
- دراسة مسحية، وصفية، فهي مقارنة عامة دون التعرض للتفاصيل.
- تتطلب من الباحث الحياد والموضوعية والبعد عن التعصب لنظام تعليمي معين أو نظرية تربوية معينة حتى لا تفقد أهميتها.
- تتطلب الجهد الكبير والدقة العلمية في جمع المعلومات وفهم طبيعة التعليم في منطقة وجوده.
- تتطلب الإلمام بلغة المنطقة وأساليب التربية فيها، والقيام بالزيارات التعليمية ومشاهدة الواقع.
- مهمتها إعداد الباحث وتدريبه للعمل في مجالات الدراسة المقارنة باعتبارها دراسة ممهدة لها.
- ومن أمثلة هذا النوع: دراسة لنظام المدرسة الثانوية في بلاد الوطن العربي.

ثانياً: الدراسة المقارنة:

يمكن إبرازها على الوضع التالي:

- تهتم بدراسة إحدى المسائل أو المشكلات التعليمية أو التربوية في بيئة ثقافية معينة ومقارنتها مع بيئة أو بيئات أخرى.
- قد تتناول بلاداً كثيرة أو مناطق متعددة وقد تشمل دولاً متنوعة لا يكون

بينها عوامل ثقافية واجتماعية مشتركة ولكن بينها جوانب عامة للمقارنة.

- تعتمد على التحليل والتفصيل في ضوء الاعتبارات الثقافية، والقوى الموجهة لنظم التعليم.

- تتطلب جمع المعلومات والإحصائيات عن كل مظاهر التنظيم التعليمي والتعليمي والاتجاهات التربوية.

- تتطلب تصنيف البيانات، وترتيبها، وجدولة المعلومات ليسهل تحليلها وإعدادها للمقارنة.

- تتعرض لمعرفة أوجه التشابه والخلاف وأسباب كل منها في البلاد أو البيئات موضع البحث، بينما تهتم الدراسة المنطقية بذلك.

- توضح للقارئ نواحي المقارنة الدقيقة، وما تهدف غليه الدراسة، وما توصلت إليه من نتائج، بينما تترك الدراسة المنطقية، الأمر للقارئ يستنتج هو، ما قد تعنيه النظم التعليمية، وما تهدف إليه.

- ومن أمثلة هذا النوع: دراسة مقارنة لتعليم الفتاة في الدول المتقدمة والدول النامية.

- ويلاحظ وجود تداخل بين هذين النوعين من حيث المحتوى ومتطلبات البحث في معالجة الموضوعات.

- وبالإضافة إلى النوعين السابقين، هناك نوع ثالث، وهو دراسة حالة ونعني به دراسة تحليلية شاملة لنظام تعليمي واحد أو مشكلة تعليمية في بلد واحد أو دولة واحدة بحيث يتوفر لهذه الدراسة الأساس الذي يفسر النظام أو المشكلة في الإطار الثقافي الذي يعيش فيه، ومن أمثلة هذا النوع:

دراسة ميدانية لنظام الإدارة التعليمية في جمهورية مصر العربية.

كيف يختار الباحث في التربية المقارنة، حالة أو عينة للدراسة؟

ينبغي أن يتم ذلك، عن طريق:

(أ) معرفة أنواع الحالات أو العينات. وهي:

- عينة شاملة. (وقد تكون عينة عالمية، تمثل نوعيات دول العالم).
- عينة إقليمية. (وتكون داخل دولة أو مجموعة دول متشابهة أو قارة معينة).
- عينة محلية. (وتكون في إقليم معين أو قطاع معين أو منطقة بذاتها).

(ب) معرفة الشروط التي يجب توافرها عند إجراء الدراسة من أهمها:

- أن تكون العينة متصلة إتصالاً وثيقاً بموضوع البحث.
- أن يكون الاختيار من الواقع -كلما أمكن- بدلاً من الرجوع إلى الكتب والمصادر المدونة.
- ألا تكون العينة كثيرة بدرجة كبيرة، او صغيرة بدرجة محدودة، لا تفي بالغرض.
- أن تراعي الأسس العلمية، الموضوعية في إعداد الفروض والقيام بالتجريب.
- ينبغي مراعاة سهولة ضبط العوامل المتغيرة اللازمة لإجراء الدراسة.
- أن تجرى في حدود زمن مقبول، وجهد مناسب وتكلفة مناسبة.
- العمل على تحقيق الفروض، والأهداف الموضوعة.

نشأة التربية المقارنة وتطورها:

وجدت التربية المقارنة كعلم من العلوم التربوية منذ زمن بعيد، ربما لم تكن معروفة بهذا الاسم، إلا منذ زمن قريب نسبياً.

وقد حفظ لنا التاريخ، كثيراً من الكتابات التي تعتبر نوعاً من الدراسات التربوية، والتي قام بها القدامى ممن عرفوا باهتماماتهم العلمية، سواء كانوا من الرحالة ومشاهداتهم عن أحوال البلاد التي قاموا بزيارتها، أو التجول فيها

والتعرف على أمور التعليم بها، هؤلاء من أمثال: ابـن بطوطـة، وابـن جبير، وابن خلدون (من العرب) وماركوبولو (الإيطالي) وانطوان جوليان (الفرنسي) وجون كريسكوم (الأمريكي) وغيرهم، سواء في العصـور القديمـة او الحديثـة نسبياً.

وقد تتابعت الكتابات التي تناولت تقارير أو بيانات عن شئون التعليم فـي بلاد مختلفة، سـواء مـن حيث نظمـه أو أسـاليب أو مناهجـه وطـرق الدراسـة المتبعة في تنفيذها .. إلى غير ذلك مما له صلة بأوضاع التعليم وأمور التربية واستمر ذلك، إلى أن اتسع أفق التربيـة المقارنـة -بمرور الزمـن- وأصبحت تشمل مجالات متعددة، وبخاصة منذ الثلث الأول مـن القـرن العشرين وحتـى وقتنا الحاضر، حيث تنوعت الدراسات، وتعـددت الهيئـات والمنظمـات التـي توجه عنايتها إلى الدراسات المقارنة في التربية.

علـى أننـا إذا أردنـا أن نتتبـع تطـور التربيـة المقارنـة منـذ نشأتها حتـى وضعها الراهن، نجد أنها مرت بعدة أطوار أو مراحـل يمكـن إيضاحهـا علـى النحو التالي:

أولاً: مرحلة وصف نظم التعليم أو ما يتعلق بها في بلاد مختلفة.

ثانياً: مرحلة محاولة الإفادة من نظم التعليم عن طريق نقلها أو استعارتها.

ثالثاً: مرحلة التعرف على نظم التعليم في إطار العوامل الثقافية للمجتمع.

رابعاً: مرحلة التعرف على نظم التعليم في ضوء التفسير العلمي أو التجريبي.

سنتناول كلاً من هذه المراحل بشيء من الإيجاز:

المرحلة الأولى:

يمكن أن تمتد هذه المرحلـة منـذ العصـور القديمـة وحتـى نهايـة القـرن الثامن عشر على وجه التقريب، فهي تعتبر بمثابة الدراسات الأولية في مجـال التربية المقارنـة، حيث اعتـاد الأفـراد والجماعـات منـذ القـدم، زيـارة البلـدان

المختلفة سواء للتجارة أو الترفيه، أو للتجول والاكتشاف أو للإغارة والحروب، أو غير ذلك.

وفي مختلف العصور، عاد كثير من الرحالة إلى بلادهم بمعلومات وانطباعات وأفكار عن ثقافات الشعوب المختلفة وقد شملت كتاباتهم تعليقات عن تنشئة الأطفال مثلاً أو بعض أوضاع التعليم ثم التعرض لأوجه التشابه أو الاختلاف بينها في مجالات محدودة، وربما كان للصدفة -آنذاك- دخل كبير في التعرف على نظم التعلم أو ما يتعلق بها.

وقد كان من بين الرواد الأول لهذه المرحلة:

ابن خلدون. المفكر العربي حيث نجد في مقدمته المعروفة باسمه ما يفيد ذلك، وأنه كتب فصلا عن أساليب تعليم القرآن الكريم للصبية في بعض البلدان الإسلامية(١).

كذلك هناك "فريدريك أوجست هخت" الألماني، حيث أعد كتابا في القرن الثامن عشر -بعنوان: "مقارنة بين النظم التعليمية الإنجليزية والنظم التعليمية الألمانية". وضمنه وصفاً للمدارس الإنجليزية، مع مقارنتها بمثيلاتها الألمانية في بعض النواحي(٢).

المرحلة الثانية:

وتمتد هذه المرحلة منذ بداية القرن التاسع عشر حتى نهايته، وربما كانت رغبة المهتمين بالتربية حينئذ في التعرف على نظم التعليم الأجنبية بهدف إصلاح نظمهم القومية، من أهم دوافع القيام بهذه الدراسات، حتى أننا نطلق على هذه الفترة، مرحلة النقل والاستعارة، بمعنى، استعارة بعض

---

(١) ابن خلدون -المقدمة ص ٦٢٩- ٦٣٢.

(٢) د. وهيب سمعان: دراسات في التربية المقارنة. مكتبة النهضة المصرية -القاهرة ص ٧١ سنة ١٩٦٥، ص ٣-٤.

نواحي التعليم أو تنظيماته في بلاد مختلفة، ثم تطويرها بما يتلاءم والظروف القومية المحلية.

ونستطيع القول بأن طبيعة هذه المرحلة، كانت وصفية في معظمها، فضلاً عن أنها لم تكن تتضمن تحليلاً أو نقداً للنظم الأجنبية، بل كانت تذكرها بشيء من التقدير والتطلع إلى الاقتباس منها.

وكان من رواد هذه المرحلة:

مارك أنطوان جوليان دي باري: وهو أحد المربيين الفرنسيين، ومن الذين اهتموا بالدراسات المقارنة منذ أوائل القرن التاسع عشر (١٨١٧) حيث قام بمحاولة لتحليل المسائل التعليمية في إطار دولي، ودعا إلى جمع الحقائق والملاحظات وتنظيمها في جداول تحليلية تسمح بالتعرف على العلاقات بينها: ومقارنتها. وذلك بغرض الاستدلال منها على مبادئ معينة وقواعد محددة قد تساعد على توجيه النظم التعليمية وحل مشكلاتها، وقد تضمن ذلك كتابه "مباحث" أو "أبحاث في التربية المقارنة".

وهناك جون جريسكوم، المربي الأمريكي الذي أعد سنة ١٨١٩/١٨ دراسة موسعة عن التعليم في كل من إنجلترا وفرنسا وسويسرا وإيطاليا وهولندا، عرض فيها ملاحظاته عن النظم التعليمية في هذه البلاد من خلال زيارته لها، طوال عام قضاه في اوربا.

وقد تبع "جوليان" و جريسكوم" كثيرون من أمثال ("فيكتو كوزان" الفرنسي)، و("ليوتولستوي" الروسي) و ("ماثيو أرنولد" الإنجليزي)، وغيرهم ممن زاروا بلاداً مختلفة وكتبوا عن نظمها التعليمية وأوضاع التربية فيها، سواء بطريقة مباشرة او غير مباشرة.

ومن أن الدراسات المقارنة في القرن التاسع عشر، كانت تتسم في معظمها بأنها دراسات وصفية، إلا أنه وجدت -في ذلك الوقت- محاولات

للتحليل المقارن كالتي قام بها على سبيل المثال ("ارنست فيشر" الألماني) والذي كتب بالألمانية تقريراً عن المدارس الإنجليزية ومقارنتها بالمدارس الألمانية في النصف الأول من القرن التاسع عشر) وكذلك ما كتبه ("لودويج وايز") بالألمانية بعنوان "رسائل ألمانية عن التعليم الإنجليزي" وفيه يبدي إعجابه بالمدارس الخاصة الداخلية في إنجلترا، ويدعو بلده إلى الأخذ بها والاقتباس من نظمها.

المرحلة الثالث:

هذه المرحلة، تمتد من أوائل القرن العشرين حتى منتصفه وفيها ظهر اهتمام المشتغلين بالتربية المقارنة نحو ربط النظم التعليمية بما يدور في مجتمعاتها من أمور وما تتعرض له اوضاع التربية والتعليم من مؤثرات وما يخضع له من ظروف توجهها ومدى التفاعل بين الظواهر الاجتماعية ولنظم التعليمية.

وقد وضح هذا الاتجاه -بصفة خاصة- في الثلث الأول من القرن العشرين لا سيما في الفترة التي أعقبت الحرب العالمية الأولى، حيث اتجهت كثير من الدول إلى إعادة النظر في سياستها التعليمية، نتيجة لما أحدثته تلك الحرب من تغيرات كبيرة في حياة الدول ومجتمعاتها، وكذلك، الفترة التي أعقبت الحرب العالمية الثانية وما حدث فيها من تغيرات مماثلة، وشملت من بينها، مجالات التربية حيث ظهرت اتجاهات جديدة في فلسفات التعليم، وبالتالي، تعددت الكتابات في التربية المقارنة، سواء ما قام به الأفراد أو ما قدمته الهيئات والمنظمات الدولية، كهيئة اليونسكو، أو مكتب الولايات المتحدة الأمريكية للتعليم وغيرها.

وقد كانت السمة المميزة للدراسات التربوية المقارنة في هذه المرحلة هي الاهتمام بشرح أوجه الشبه والخلاف بين النظم التعليمية المختلفة والقوى

أو العوامل التي تقف وراءها، فهي مرحلة تحليلية، تفسيرية للعوامل المختلفة عن طريق تتبعها وملاحظاتها، بهدف الإفادة منها او استعارتها وتوقع نجاحها في ظروف مماثلة ويطلق "بيريداي" على هذه المرحلة، "مرحلة التنبؤ" أو "الاحتمالات"[١].

ولعل من أشهر المربين في تلك الفترة:

"سادلر" المربي الإنجليزي ويعتبر من خرج من كتاب القرن التاسع عشر عن المنهج الذي كان سائداً فيه، فهو يؤمن بأن النظم القومية للتعليم لها طابعها الخاص ولا يجوز نقلها من مكان لآخر كما هي، بل ينبغي النظر إلى الاعتبارات المختلفة، وبالتالي فقد انتهج "سادلر" منهجاً جديداً، يميز الدراسات التربوية المقارنة وبخاصة في النصف الأول من القرن العشرين وهو ضرورة التعرف على العوامل الثقافية المختلفة التي تؤثر في النظم التعليمية عند دراسة تعليمية أجنبية لمحاولة الإفادة منها، وقد عبر "سادلر" عن ذلك بقوله: ينبغي عند دراستنا لنظم التعليم الأجنبية، ألا ننسى أن هناك أشياء خارج المدرسة قد تكون اكثر أهمية من الأشياء التي توجد داخلها، بل أنها تتحكم فيها وتفسيرها. ثم يضيف قائلاً: أننا لا نستطيع أن نتجول بين النظم التعليمية في العالم، كطفل يلهو في حديقة فيقطف زهرة من هنا وورقة من هنان ثم يتوقع أنه لو غرس ما جمعه في تربة أعدها لحصل على نبات حي، دون ما تكيف أو ملاءمة سليمة، فهو في هذا واهم في توقعه، وهكذا نكون نحن لو فعلنا مثله باعتبار أن النظام القومي للتعليم كالكائن الحي له ظروفه وجوده، وتكوينه وطابعه المميز، نتيجة للعوامل المتعددة.

---

(١) د. محمد منير مرسي –الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة. مكتبة عالم الكتب – القاهرة سنة ١٩٧٤ ص ٣٨.

وقد تبع "سادلر" في آرائه كثيرون من كتاب القرن العشرين وفي مقدمتهم "كاندل" وهانز"[1] و "لاواريز" وغيرهم، ولكل منهم نظرته الخاصة وما يراه في هذا المجال.

وقد كانت كتابات "كاندل" أمثلة للبحث المستمر لفهم العلاقة بين التعليم والمشكلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجه مختلف الدول، وضمن ذلك ما كتبه عن التربية المقارنة، وحاول الربط بين نظم التربية وتاريخها، فهو يعتبر القوى والعوامل مؤثرات سببية للنظم والمسائل والمشكلات التعليمية، ولكن منهجه برغم ذلك لا يوضح كيفية الحكم على أهمية عامل دون آخر.

وبصفة عامة، يتضح من كتابات المشتغلين بالتربية المقارنة في النصف الأول من القرن العشرين، والممثلين لمنهج القوى والعوامل في هذه المرحلة أن اهتمامهم الأكبر، كان موجهاً لشرح أوجه التشابه والاختلاف بين النظم التعليمية في ضوء بعدين أساسيين، هما، البعد التاريخي والبعد الاجتماعي بمكوناته.

المرحلة الرابعة: (مرحلة المنهجية العلمية):

وهي المرحلة التي تبدأ من منتصف القرن العشرين حتى وقتنا الحاضر حيث التقدم العلمي في مختلف مجالات الحياة، وحيث التطور التكنولوجي الذي شمل ميادينها ثم باعتبار أن التربية ميدان تطبيقي وأنها تكنولوجيا اجتماعية ومن ثم وجد اتجاه يدعو إلى التجديد في المعالجة المقارنة للدراسات التربوية حيث تتميز هذه المرحلة باستخدام المفهوم السليم للعلوم الاجتماعية

(1) نيقولا هانز –(من أصل روسي) له مكانة مرموقة في مجال التربية المقارنة. وله كتابات وآراء لها قيمتها.
– يرى أهمية العوامل الثقافية في فهم نظم التعليم لدى الشعوب، مع الاهتمام بالجانب التاريخي في تفسير الحاضر

والإنسانية، وأساليب معالجتها في تفسير النظم والمظاهر التعليمية استخداماً علمياً باعتبار أن الظواهر التعليمية والاجتماعية، ليست ظواهر عشوائية، غير متصل بعضها بالبعض الآخر، بل تضمها أنماط يمكن تمييزها وتفسيرها ومن ثم ينبغي الانتقال بالتربية المقارنة من مجرد دراسة من الدراسات الإنسانية إلى دراسة تجريبية تخضع لأساسيات المنهج العلمي التجريبي، وليس معنى هذا، أن هذه المرحلة الأخيرة، هي التي تتسم بالناحية العلمية دون سواها أي أن بقية المراحل لا تتسم بالعلم، ولكن كل مرحلة تستند إلى جانب معين من الاتجاهات العلمية سواء كان وصفاً أو تاريخاً أو تحليلاً ثقافياً بينما تركز المرحلة الأخيرة على العلم التجريبي.

ومن أشهر من عرفوا في هذه المرحلة وأخذوا بهذا الاتجاه:

"بيريداي" وهو أحد المربين المعاصرين (من أصل بولندي) عمل استاذاً للتربية المقارنة في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك وله كثير من المؤلفات فيها.

ويرى بيريداي أن هناك اربع خطوات في العملية الكلية للمقارنة، وهذه الخطوات هي:

١- **الوصف:** بمعنى عرض المعلومات وما يتطلبه ذلك من زيارات أو قراءات أو تسجيل ثم إلى وضع فروض معينة أو تعميمات أولية تحتاج إلى اختبار.

٢- **التفسير:** بمعنى تحليل المعلومات التربوية في ضوء ظروف كل بلد ومن خلال الجوانب المختلفة للمجتمع.

٣- **المناظرة:** بمعنى وضع أساس المقارنة بين النظم التعليمية، وترتيبها وجدولتها في ضوء الأفكار الرئيسية، ومحاولة إيجاد أوجه تشابه واختلاف.

٤- **المقارنة:** بمعنى إتمام المقارنة بين المشكلات التربوية في البلاد موضوع

الدراسة، سواء بطريقة طويلة او عرضية، تؤدي إلى نتائج عامة تتلاءم مع الفروض المسبقة.

ويرى البعض أن بيريداي يعتبر قنطرة تربط بين فترتين من فترات التطور في التربية المقارنة، مثله في ذلك مثل "سادلر" فقد ربط سادلر بين الفترة التي تميزت بالوصفية وجمع المعلومات جمعاً وفيراً غير مميز وبين فترة "كاندل" واتباعه الذين أكدوا فيها أهمية تفسير المعلومات في ضوء القوى والعوامل التاريخية والثقافية.

أما "بيرايدي" فيربط بين هذه الفترة الأخيرة فترة القوى والعوامل التاريخية وبين فترة جديدة، تهتم بالبحث عن اتجاه علمي تجريبي للدراسات التربوية المقارنة، وهذا الاتجاه يعالج منهج القوى العوامل ويهتم باستخدام العلوم الاجتماعية والإنسانية استخداماً وظيفياً فيها.

أرثر موهلمان. وهو مرب أمريكي معاصر، وعمل استاذاً للتاريخ والفلسفة والتربية المقارنة بجامعة تكساس بأمريكا.

ومن أهم ما كتب، مؤلفه عن التربية المقارنة الذي ظهر عام ١٩٥٢ ثم ما كتبه عن النظم التعليمية المقارنة عام ١٩٦٣.

ومن آراء "موهلمان" انه ينبغي تعاون المتخصصين في المجالات المختلفة، حتى نستطيع فهم النظم التعليمية وذلك لصلة هذه المجالات بتلك النظم، وهذا بدوره يمكن الباحث في التربية المقارنة من تفهم وتحليل وتفسير مشكلاتها وبالتالي للتغلب عليها. وكذلك، فإن "موهلمان"- يرى أن أي نظام تعليمي، هو نسيج مركب يمتد بجذوره إلى الثقافة المتأصلة لشعبه، ومن ثم كان على باحث المقارنة أن يستخدم كلاً من الطريقتين، الثقافية التحليلية للعوامل المختلفة، والموضوعية من حيث دراسة الأوضاع والمشكلات التعليمية بكل أبعادها.

ومعنى هذا، أنه يؤكد على الجانب النظري بالإضافة إلى الجانب العملي من واقع الدراسة الموضوعية القائمة بالفعل، والتي يتخذها الباحث مجالاً لاستبيان فروضه.

وفي الحقيقة، أن المنهج العلمي التجريبي والذي تتسم به هذه المرحلة الأخيرة من مراحل تطور التربية المقارنة، قد أخذ يحتل مكانة بارزة في الوقت الحاضر، تتمثل في الإدراك المتزايد لأهمية وضع الفروض في البحوث التربوية المقارنة، وفي الاختبار الدقيق للحالات، وفي توجيه العناية لوضع المواصفات للمتغيرات. ثم في البحث عن تفسيرات كمية للعلاقات بينها.

وأخيراً، فإنه يمكن ان نضع تطور التربية المقارنة في مراحلها المختلفة، على النحو التالي:-

(أ) من مرحلة الوصف وحب الاستطلاع والجمع غير المقصور للمعلومات عن النظم التعليمية، إلى جمع منظم يمكن الإفادة منه في نظم التعليم.

(ب) من اتجاه نحو فهم طبيعة أنظمة التعليم إلى وجود علاقات إنسانية بين الدول بهدف النفع المتبادل.

(جـ) من التحليل القائم على البديهية والمصادفة إلى عمل تربوي فني يقوم على التفسير العلمي الدقيق.

البحث في التربية المقارنة:

كيف يقوم الباحث بإعداد دراسة تربوية مقارنة؟

لكي يتمكن الباحث من ذلك، سواء كانت دراسة جزئية او عامة، لابد من توافر أمور هامة، كمعينات أساسية لإتمام الدراسة لمقارنة، من بينها:

أولاً: الإعداد الفني للدارس، بمعنى أن يكون الباحث ملماً بأكثر من لغة أجنبية للإفادة من المصادر المختلفة وملماً بالعلوم الاجتماعية **بصفة عامة**

ومنها التاريخ، وتاريخ التربية بصفة خاصة لارتباطه الوثيق بالتربية المقارنة في كثير من أساسياته.

ثانياً: كذلك يتطلب الإعداد الفني للدارس الإلمام بعلوم السياسة والاقتصاد والإحصاء والإنثروبولوجيا (ثقافة الإنسان والأجناس البشرية)، مما يساعده على الفهم السليم والملاحظة الدقيقة والمقارنة الصحيحة.

ثالثاً: الوقوف على أنواع النظم التعليمية المراد بحثها وتعرف طبيعتها وأهدافها والمصطلحات التربوية الخاصة بها والقوى الثقافية التي تقف خلف هذه النظم، ومحاولة تفسيرها ودراسة المشكلات التعليمية الراهنة دراسة تحليلية هادفة.

رابعاً: القيام بجمع المعلومات والبيانات عن النظم التعليمية المراد دراستها بطريق مباشر أو غير مباشر وذلك للإطلاع على المصادر المختلفة على النحو التالي:-

(أ) مصادر أساسية:

مثل الزيارات والأبحاث الميدانية ومشاهدة المحسوس.

-- التقارير والسجلات الرسمية والقوانين التي تصدرها الهيئات والمجالس المتخصصة والوزارات المختصة.

(ب) مصادر ثانوية: مثل:

الكتب والمقالات والمقتطفات التي تتناول موضوع الدراسة تناولاً مباشراً سواء المحلي منها أو الأجنبي، مع تقويم ما تتضمنه من معلومات.

(جـ) مصادر مساعدة:

الكتب والمطبوعات التي تتناول أوضاع التربية والتعليم بطريق غير مباشر كأن تتعرض لأحد جوانب الثقافة أو بعضها كالأدب أو الاجتماع أو الفنون أو الاقتصاد أو الدين أو السياسة أو غير ذلك مما يلقي الضوء على

الجوانب التعليمية.

خامساً: عدم الخضوع أو التحيز للرأي الشخصي للباحث، أو محاولة البعد كلما أمكن ذلك على الأقل بل ينبغي تناول البحث تناولاً موضوعياً، بعيداً عن الاعتبارات الذاتية.

أساليب البحث في التربية المقارنة:

للباحث في مجالات التربية المقارنة، أن يتبع الأسلوب أو الطريقة التي يراها مناسبة لبحثه، فهناك طرق متعددة يمكن اتباعها في إعداد البحوث التربوية المقارنة ومن بين هذه الأساليب أو الطرق.

١- الطريقة الطولية:

وتعني دراسة وضع من أوضاع التربية أو نظام من نظم التعليم لدولة من الدول، دراسة قد تشمل المراحل التعليمية وتنظيماتها ومشكلاتها ووسائل التغلب عليها، بما في ذلك إدارة التعليم ونظم إعداد المعلمين، ثم مقارنة ذلك بما يناظره في دولة أخرى أو أكثر، مع بيان اوجه التشابه والاختلاف، وأسباب كل منها.

٢- الطريقة العرضية:

وتعنى دراسة قطاع معين أو مشكلة معينة، قد تكون في مرحلة تعليمية أو أحد تنظيماتها، وقد تكون في بعض الأوضاع التربوية لدولة من الدول ثم تتبع هذه الدراسة هي دولة أخرى أو اكثر ومعرفة نواحي الشبه والخلاف ومسبباتها.

٣- الطريقة الميدانية:

وهي دراسة تحليلية محدودة (ولكنها عميقة ومتأنية) في أحد قطاعات التربية أو النظم التعليمية في مجال محدود من دولة معينة (وقد تكون الدولة التي ينتمي إليها الباحث)، وتعتمد هذه الدراسة عل الجانب الميداني من الواقع

الملموس (كالزيارات والاسبيانات والمسح التربوي والتحليل التطبيقي)، مع إجراء موازنات دقيقة، وقد يمزج الباحث بين ما قام به وبين طراز مشابه، مما يؤكد صدق وثبات دراسته، ويثري المجال التربوي.

أهداف التربية المقارنة:

(ماذا يفيد الباحث من التربية المقارنة؟)

للدراسات التربوية المقارنة، أهداف محددة نذكر فيما يلي أبرز هذه الأهداف:

أولاً:

للدراسة المقارنة فائدتان، نظرية، وعملية، اما الفائدة النظرية فهي أنها تساعد الدارس على تحصيل نوع من المتعة العقلية، تتأتى نتيجة لما يقوم به من ملاحظة ومقارنة، وتفسير، وأما الفائدة العملية فإن دراسته للعوامل المؤثرة في النظم التعليمية ولمشكلات هذه النظم وكيفية معالجتها تزيد في فهمه وتقديره لنظم التعليم القومي في بلده، والتبصر به وكذلك بالنسبة للبلاد الأخرى إذ أن دراسة نظم التعليم في البلاد المختلفة ليس لمجرد نقلها إلى بلاد أخرى ولكن لفهم مشكلات التربية التي تواجهها تلك البلاد فهماً عميقاً، ومعرفة الطرق التي اتبعتها في إيجاد حلول لتلك المشكلات.

وعل هذا الأساس تهدف التربية المقارنة، كما يقول "كاندل" إلى ما يهدف إليه القانون المقارن أو الأدب المقارن أو التشريع المقارن من معرفة الاختلافات في القوى والأسباب التي تحدث التباين في نظم التعليم، أما "روسيللو"[1] فقد شبه المشتغل بالتربية المقارنة بعالم الأرصاد الجوية الذي

(1) بدرو روسيللو – Pedro Roselis من المعاصرين الذين اشتغلوا بالتربية المقارنة أكثر من ثلاثين عاماً، وله فيها مؤلفات كثيرة.، عمل أستاذ بمعهد العلوم التربوية بجامعة جنيف بسويسرا ثم مديراً لمكتب التربية الدولي بجنيف يرى أن التربية المقارنة تعبر عن حركة التربية في العالم وأنها نتاج عوامل مختلفة؛ متداخلة ومتفاعلة.

يدرس الإتجاهات في الجو، ليتنبأ بما سيكون عليه في المستقبل. ومن ثم، فقد رأى أن للتربية المقارنة. فائدة عملية أساسية في التخطيط التعليمي. إذ تقوم بالتحليل للمؤثرات والضغوط على التعليم والمجتمعات في الوقت الحاضر. وبذلك تساعد على التنبؤ بالخطط في المستقبل.

ثانياً:

الإسهام في تدعيم التفاهم العالمي عن طريق الأخصائيين في التربية المقارنة وذلك بإضافتهم معارف جديدة، وتبصيراً جديداً في المشكلات التعليمية المعقدة، وكذلك عن طريق البعثات والمؤتمرات القومية والعالمية وما يتم فيها من أعمال وما تصدره من قرارات وتوصيات، هذا فضلاً عن الحد من التعصب أو البعد عن العزلة التفكيرية أو المغالاة في تقدير النظم القومية للتعليم. ذلك أن الدراسات المقارنة لتلك النظم في البلاد المختلفة والوقوف على المناهج والخطط والنظم المدرسية عند غيرنا من الأمم. وحضور المؤتمرات العالمية وزيارة المعاهد والمدارس والجامعات. كل ذلك ينبهنا إلى ما في العالم من نظم قد تكون خيراً من نظمنا. وتطلعنا على أوجه النقص التي لم نكن نستطيع رؤيتها إلا عن طريق الإطلاع على غيرها ودراسته الأمر الذي يدفع الباحث إلى مزيد من الإطلاع والتعمق والتفسير والموازنة والعمل على توسعة نظرته إلى المجال التعليمي. والتربوي بوجه عام.

ثالثاً:

يرتبط بالهدف السابق. تنمية الإتجاه الموضوعي في دراسة المشلات التعليمية العامة والتي يشترك في بحثها دول متعددة كمشكلة الإمتحانات مثلاً أو تعليم اللغات الأجنبية في المراحل الدراسية الأولى أو أهداف التعليم الثانوي أو غيرها مما يدور في المجال التربوي في العالم. ذلك أن دراسة هذه

المشكلات في حدود المستوى الشخصي يحصرها في إطار ضيق ويجعل منها مسائل قومية خاصة تعالج على أساس قومي ضيق على حين أن دراستها في حدود المستوى العالمي والموضوعي. يرقى مستوى بحثها ويجعل علاجها على أساس موضوعي عام يخدم الناحيتين القومية والعالمية وهنا تتضح أهمية الحلول الناتجة عن دراسة تحليلية تشترك فيها الدول المختلفة. مما يدعو إلى التحفظ والاحتراس عند مناقشة مسائل التعليم ومشكلاته من الخضوع إلى النظرة الذاتية أو التعصب للرأي الشخصي فضلاً عن إيجاد روح النقد البناء ى الدارس مما يدفعه إلى تقديم مقترحات صحيحة للإصلاح التعليمي مع اءمة بين مختلف الإعتبارات.

بعا:

كذلك من أهداف التربية المقارنة. تدريب الباحث على تحليل العوامل والقوى التي تدخل في تحديد نوع التعليم ونظامه في بلد ما ذلك أن التربية المقارنة تمكنه من النظر إلى التربية على أنها عملية اجتماعية ثقافية بمعناها الواسع وعن طريق التربية المقارنة يستطيع الباحث أن يلاحظ الأحداث أو الثورات العنيفة التي تغير وجه الحياة في كثير من بلاد العالم. سواء كان ذلك من لناحية السياسية أو الاقتصادية أو الدينية أو غيرها مما يؤدي إلى وجود نظ- عليمية جديدة تختلف عما سبقتها. وفي هذا يقول "كاندل":

أن القيمة الرئيسية للمعالجة المقارنة للمشكلات التعليمية. تظهر في تحليل الأسباب التي أوجدت هذه المشكلات. كما تظهر في مقارنة الفروق بين النظم التعليمية المختلفة والعوامل التي سببت هذه الفروق. وأخيراً في دراسة الحلول التي حاولتها الدول المختلفة"، حتى إذا ما أراد الباحث الإفادة من ذلك

على المستوى القومي كان عليه مراعاة مبدأين أساسيين[١]:

أولهما: الملاءمة الثقافية بمعنى ملاءمة الخبرة التعليمية او التربوية المراد نقلها بالنسبة لبلده أو البلد المنقولة إليه.

ثانيهما: القدرة على الإستفادة بمعنى مدى الإمكانيات (المادية والفنية) المتاحة وكذلك ظروف البلد المنقولة إليه هذه الخبرة.

مناهج البحث في التربية المقارنة:

يمكن أن يكون هذا العنوان بتعبير آخر، وهو: أساليب أو طرق البحث في التربية المقارنة.

يرى بعض المشتغلين بالتربية المقارنة أن تقسم مناهج البحث فيها وفقاً لنشأة التربية المقارنة وتطورها باعتبار أن كل منهج قد عاصر فترة زمنية معينة بينما يرى الآخرون خلاف ذلك وأن كل منهج أو طريقة منها يمكن أن يتبع في الدراسات المقارنة في الوقت الحاضر ولكن له من المزايا وعليه من المآخذ ما يمكن أن يوضع في الاعتبار.

وللباحث في مجالات التربية المقارنة أن يتبع منها ما يراه مناسباً لطبيعة الدراسة المقارنة التي يقوم بها وفقاً لنوعيتها والهدف منها وقد يستعين الباحث بمنهج أو أكثر في دراسته حتى تتضح الغاية منها.

وفيما يلي موجزاً لكل منها:

أولاً: المنهج الوصفي المقارن:

أو طريقة الوصف للنظم التعليمية فهي وصف لمظاهر النظام التعليمي دون التعمق في تحليل جذوره وأصوله ودون التصدي لتفسير طبيعته أو نقده

(١) راجع: د. محمد منير مرسي –التربية المقارنة (بين الأصول النظرية والتجارب العالمية) عالم الكتب القاهرة ١٩٩٨ ص ٣٧.

أو التعرف على مشكلاته وأسبابها.

وبعبارة أخرى فهذه الطريقة قاصرة على إثبات الأنظمة المتبعة في التعليم في البلاد المختلفة، وبالتالي فإنها تقرير للواقع.

ولكن ليس معنى هذا، هو الإقلال من القيمة الرئيسية لما يتعلق بنظم التعليم ومراحله أو خططه ومناهجه او غير ذلك من التنظيم المدرسي. فالتركيز على الاهتمام بجمع المعلومات عن النظم التعليمية ومكانتها ومحاولة الإستفادة من أحسنها، أمر مرغوب فيه، فضلاً عن أن هذه الدراسة (أو المنهج) هي تمهيد أساسي للدراسة المقارنة، المبنية على الموازنة والتحليل.

ثانياً: المنهج التاريخي المقارن:

أو إرجاع النظم التعليمية إلى أصولها الثقافية والاجتماعية. ويرى بعض الأخصائيين في التربية المقارنة، أن الأساس التاريخي، أمر لا يمكن الإستغناء عنه بالنسبة لتفسير أية مادة وربما كان "هانز" في مقدمة من يؤيدون هذا المنهج. حيث أن النظم التربوية. حينما تحاول أن تكيف نفسها للظروف الطبيعية للبلد الذي تعيش فيه. فإنها تتقيد بالمواقف القائمة، وهي في نفس الوقت تتأثر بأحداث الماضي التاريخية. سواء من قريب أو من بعيد بالإضافة إلى تأثرها بالحاضر الجغرافي.

كما أن للإلمام بفلسفة النظام التعليم، ينبغي فهم الثقافة العامة لبلده، والتي تكون فلسفة التربية، عنصراً أساسياً من عناصرها، والتي مهد الماضي إلى وجودها، فدراسة التاريخ الذي مر به البلد، ومعرفة أطواره المختلفة من أهم ما يعين الباحث على فهم تلك الثقافة التي تتميز بالحياة والتطور، وقد تبع "هانز" كثيرون مثل "كاندل" وغيره.

ثالثاً: المنهج التحليلي المقارن:

أو منهج العوامل والقوى الثقافية لنظم التعليم، ويعني هذا المنهج بمعرفة العوامل والقوى الثقافية المختلفة (السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، الفكرية، .. الخ) التي تقف وراء النظم التعليمية، وتفسير الظواهر التربوية وتعليل اختلافاتها، وليس مجرد المعلومات ونقلها.

وفي هذا يقول "سادلر"[1] ينبغي عند دراسة نظم التعليم الأجنبية ألا ننسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة، قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها. بل أنها تتحكم فيها وتفسرها (أي العوامل المختلفة) أي أن هناك علاقة قوية بين التعليم والمجتمع. مما يؤكد ضرورة التفاعل بينهما.

ويرى "هانز" أن العوامل التي تتأثر بها نظم التعليم. تنقسم إلى ثلاثة أنواع. هي:

١- عوامل طبيعية مثل: الجنس البشري واللغة والبيئة الجغرافية ثم الناحية الاقتصادية.

٢- عوامل ايديولوجية روحية، مثل الأديان والتراث الديني.

٣- عوامل علمانية، مثل: الحركة الإنسانية، والقومية، والديمقراطية.

فالباحث عندما يأخذ بهذا المنهج، إنما يعني دراسة اتجاهات التربية والتعليم في ضوء الإطار العام للمجتمع الذي نشأت فيه والفلسفة التربوية التي يؤمن بها. وليس معنى ذلك، الانعزال عن الاتجاهات التربوية للمجتمعات المختلفة ولكن، للباحث إذا ما أراد حلاً لمشكلة تعليمية، أن يفيد من الخبرات المماثلة في بلاد أخرى بما يتلاءم وظروف المشكلة، وأبعادها، ومؤثراتها.

---

(١) سادلر (١٨٦١-١٩٤٣) مرب إنجليزي. من الشخصيات البارزة في مجال التربية المقارنة.

رابعاً: المنهج التجريبي أو العلمي المقارن:

ويقصد به المنهج الذي يستخدم وسائل التجريب العملي وهذا المنهج له من الأصول التاريخية، ما يمكن أن ترجعه إلى النصف الأول من القرن التاسع عشر حيث دعا "انطوان جوليان" إلى الملاحظة الدقيقة للظواهر التعليمية وإلى جدولة الملاحظات بطريقة تسمح بمقارنتها، واستخلاص ما بينها من تشابه أو اختلاف.

وقد تبع "جوليان" آخرون، دعوا إلى الأخذ بمبادئ التجريب، إلى أن تأكدت الدعوة إلى اتباع هذا المنهج، عندما ازدهرت البحوث التجريبية في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي الذي ساد العالم وبخاصة منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين وبالتالي، توفرت المعلومات ووسائل البحث لدى الدارسين، الأمر الذي حدا بكثير من المشتغلين بالتربية المقارنة إلى اتباعه، وذلك باعتبار وجود علاقات ديناميكية بين التعليم والمجتمع الذي يوجد فيه، ولابد من تفسيرها بأسلوب علمي يخضع لمقومات البحث التجريبي سواء بالنسبة لافتراضاته أو نتائجه، وهذا المنهج يقوم أساساً على إحساس الباحث بوجود مشكلة، إحساساً غير واضح نتيجة لملاحظة عابرة أو غير دقيقة أو نتيجة للفضول وحب الاستطلاع ثم يتبلور هذا الإحساس حتى يتم تحديد المشكلة وبالتالي وضع فروض أو افتراضات، يعمل الباحث على اختبارها ومحاولة التأكد من مدى صحتها ومن أمثلة ذلك:

افتراض وجود علاقة متبادلة بين التعليم والاقتصاد. أو وجود ارتباط بين النظام السياسي وطبيعة النظام المدرسي. أو وجود علاقة بين مركزية الإدارة وارتفاع مستويات تحصيل التلاميذ ..الخ.

على أن يتم إجراء ذلك في بلاد مختلفة. ووسيلة الباحث في هذا الإجراء هي جمع المعلومات بطريق مباشر أو غير مباشر، ومعالجتها وتفسيرها

ومقارنتها واستخلاص النتائج منها ولعل من أهم مزايا المنهج التجريبي أو العلمي في التربية المقارنة، هو اهتمامه بجمع أكبر مجموعة من المعلومات عن اكبر عدد من البلاد، وتفسيرها تفسيراً مناسباً فضلاً عن تحقيق الاقتصاد في الجهد، والوقت والمال.

على أن خطوات هذا المنهج، تستتبع التسلسل التالي:

أولاً: الإحساس بالمشكلة. ثم تحديد أبعادها.

ثانياً: وضع الفروض المتعلقة بهذه المشكلة.

ثالثا: جمع المعلومات وثيقة الصلة بهذه الفروض.

رابعاً: تفسير هذه المعلومات ومقارنتها لاختبار صحة الفروض.

ثم هناك، المنهج الفلسفي المقارن، الذي يعتمد على الحوار والجدل والمناقشة في القضايا التعليمية أو أوضاع التربية ونظرياتها، ويتناولها بأسلوب جدلي مقارن. بحثاً عن حقيقة وجودها وظروف مجتمعها.

وعلى أي حال، فإن منهج البحث في التربية المقارنة، يحدده الهدف من المقارنة ذاتها، فقد يكون الهدف، أكاديمياً أو حضارياً أو سياسياً أو نفعياً إصلاحياً، كما يحدد ذلك أيضاً مجال المقارنة ونوعها.

الفصل الثاني

نظم التعليم والقوى المؤثرة

- نظم التعليم.
- القوى المؤثرة:

١- عوامل السياسة.

٢- عوامل الاقتصاد.

٣- عوامل الجغرافيا.

٤- عوامل التاريخ.

٥- عوامل الدين.

٦- عوامل الحضارة.

٧- عوامل اللغة.

٨- عوامل الإنثروبولوجيا.

الفصل الثاني
نظم التعليم والقوى المؤثرة

نظم التعليم:

من المعروف أن نظم التعليم في البلاد المختلفة هي وليدة الظروف الاجتماعية التي نشأت فيها، ذلك أن كل نظام تعليمي، يعكس صورة المجتمع الذي يعيش فيه، سواء ما يتصل بهذا المجتمع من ظروف تاريخية، أو عوامل اقتصادية، أو ظروف سياسية، أو أوضاع جغرافية، أو دينية، أو غير ذلك من الجوانب الثقافية للمجتمع (وذلك من المفهوم التربوي الشامل للثقافة).

وهذه الظروف، لابد وأن تكون وثيقة الصلة بنظام التعليم الموجود في كل بلد من بلاد العالم، إذا أنه بدون هذه الظروف، يكون النظام التعليمي غير ملائم مع واقع البلد أو المجتمع.

وعلى ذلك، فإنه لا يمكن لأي نظام تعليمي في أي بلد من البلاد، أن ينعزل عن المجتمع، وهو في الوقت ذاته، لابد وأن يكون صورة للبيئة التي يعيش فيها هذا النظام، حتى يستطيع أن يقدم لهذه البيئة متطلباتها من القوى البشرية في مختلف التخصصات والمستويات.

على أن الدول -على الصعيد العالمي- تختلف في نظرتها إلى التعليم. وما تعلق عليه من آمال وما تتطلبه منه من احتياجات ومقاصد، وهي بالتالي تنظر إلى السلم التعليمي باعتباره الوسيلة التي تحقق لها ما تريد، باعتبار أن التعليم، ترجمة لأهداف المجتمع وغاياته، وهو الوسيلة التنظيمية التي تعبر بها الأمم جسور الحياة وسط تيارات متباينة ومتعددة.

وكل دولة من الدول، تجعل نصب عينيها دائماً، المراحل التعليمية التي

يمر بها الناشئون فيها، ويسلك فيها شبابها، سبل التقدم والنمو في مختلف مجالات الحياة.

فمن الدول، من تنظر إلى التعليم، نظرة "الكم" وهي من أجل هذا تعد السنوات الدراسية وفقاً لترتيب معين، يحتوي على نوعيات معينة من الخبرة والمعرفة، لابد أن يتمرسها الناشئون. ومن الدول، من تنظر إلى التعليم. نظرة (لكيف). وهي من أجل هذا. تعد السنوات الدراسية. طبقاً لنوعيات خاصة من الخبرة والمعرفة، ترى أنها كفيلة بتحقيق أهدافها.

وهناك فريق ثالث من الدول. يرى أن امتزاج (الكم بالكيف) خير معين له لتحقيق أهدافه فهو لا يفضل ناحية على أخرى. وإنما يجعلهما يسيران جنباً إلى جنب بهدف تحقيق الغاية المطلوبة فدول العالم تختلف من حيث نظمها التعليمية وكيفية صعود أبنائها سلم التعليم فيها. وعلى سبيل المثال. سنوات المرحلة الابتدائية -باعتبارها المرحلة الأولى والأساسية لأي نوع من التعليم في أي بلد- بعض الدول يرى أن تبدأ من سن السادسة للأطفال وتستمر ست سنوات أي حتى سن الثانية عشرة وبعضها يرى أن تبدأ في سن الخامسة وتستمر خمس سنوات ثم تعقبها مرحلة أخرى مكملة لها. والبعض الآخر يرى أنه من الضروري وجود مدرسة أو مرحلة قبل المدرسة الإبتدائية تمهد لها وتعد أبنائها لاستقبال المرحلة الابتدائية. هي بالتالي تعني بإنشاء دور الحضانة ورياض الأطفال.

أضف إلى هذا. أن هناك من الدول من يرى تأخير سن المدرسة الابتدائية -نسبياً- كما يحدث في بعض بلاد الشمال (السويد والنرويج مثلاً) حيث تمنع طبيعة الطقس هناك خروج الأطفال الصغار إلى التعليم من سن

الخامسة أو السادسة. وبالتالي فإن الصغار هناك يلتحقون بالمدرسة الابتدائية في سن السابعة وهكذا، يكون لكل دولة أو لكل مجتمع ظروفه وطبيعته التي تتحكم -إلى حد كبير- في نظمه التعليم وكذلك الحال بالنسبة لفترة الإلزام أو سنوات التعليم العام وتنظيماته، أو إدارة التعليم والإشراف عليه وما من شك، في ان لكل دولة، ما تراه كفيلاً بنجاح ما تقصد إليه من إعداد أو ترتيب أو محتوى علمي، على أن معظم الاتجاهات العالمية المعاصرة، تكاد تتفق على أن التعليم. هو الوسيلة العاجلة للتقدم البشري، وأن الاستثمار في الإنسان، هو أنجح وأفيد أنواع الاستثمار في وقتنا الحاضر، فعن طريق الإنسان تقوم الاكتشافات. وعن طريق الإنسان، تتسع خبرات الحياة، وعن طريق الإنسان، تتنوع المعرفة، وعن طريق الإنسان، تنهض المجتمعات، باعتباره الكائن الحي النامي المتطور، الذي يعيد النظر إلى ما هو أفضل في مواقف الحياة، من وقت لآخر، فيعمل على تقدمها وتطويرها، وإضافة ما يفيد البشرية، مما يسهم في جعلها أكثر فاعلية ونفعاً للإنسان.

وطاقات الإنسان، ومواهبه، لا تحدها حدود؛ فقد زودته الطبيعة بقدرات خلاقة متجددة، كلما أحسن استخدامها أو استغلالها، أفاد مجتمعه بل وأفاد البشرية عامة، باعتبار أنه يعيش في مجتمع إنساني، كثرت فيه وسائل الاتصال بغيره من البشر، وتتعدد فيه أساليب التبادل الفكري العلمي، وتتنوع طرق الانفتاح أمام المجتمعات البشرية لترسم الخطوط الرئيسية التي تحكم النظم التعليمية في هذا المجتمع، وما يقف وراء سلمه التعليمي من عوامل ومؤثرات أو موجهات، تكون هي بمثابة الأسباب الحقيقة والرئيسية للأخذ بهذا النظام دون سواه إذا أن السياسة التعليمية لأية دولة لابد وأن تكون مطابقة بل

ونابعة من السياسة العامة للدولة ومرتبطة بها ارتباطاً وثيقاً ومستمراً، فالفكرة من مطابقة السياسة التعليمية لسياسة الدولة، هي أن تكون أحد عناصرها الأساسية وبذلك تكون محققة لأهدافها ومساعدة على الإسهام في أي تطور مقصود لعملية بناء المجتمع.

وهنا، ينبغي أن نشير إلى أن العوامل أو القوى الثقافية، ليس موجهات متباعدة أو متنافرة، بعضها منفصل عن البعض الآخر، ولكنها في حقيقتها متداخلة ومتكاملة. وقد تؤثر كل منها في الأخرى أو بينها تأثير متبادل، يختلف قوة وضعفاً من واحدة إلى أخرى.

ونظم التعليم التي نتحدث عنها في هذا الفصل، نعني بها البناء التعليمي بهيكله وكيانه وحركته، فالسلم التعليمي جزء منه، والمناهج الدراسية ومحتواها جزء منه، والتنظيم المدرسي والحياة المدرسية جزء منه، وتقويم العملية التعليمية جزء منه، والمعلمون ونوعياتهم جزء منه، وأسلوب الإدارة والإشراف على العملية التربوية، جزء من النظم التعليمية.

القوى المؤثرة في التعليم:

وفي السطور التالية. نعرض لأهم العوامل أو القوى الثقافية التي تؤثر في توجيه أساليب التربية، وتشكيل نظم التعليم في المجتمعات المختلفة.

١ - عوامل السياسة:

ونعني بها الأوضاع السياسية للدولة بما في ذلك نظام الحكم في المجتمع، والظروف التي تعيشها في حاضره، وما تمليه عليه هذه الظروف من متطلبات وما يقف أمامه من تحديات، وما يتعرض له من أحداث، وما يتمتع به من استقرار سياسي داخلي وخارجي، وتطلعاته إلى المستقبل، ومدى

ما يعلقه على أبنائه من آمال، يعدهم لتحقيقها، وإلى أي مدى يستطيع التعليم أن يسهم في ذلك، وأهمية المراحل التعليمية وتكامل هذه الأهمية، وهكذا، فالدولة التي تسودها الاتجاهات الديمقراطية، حيث الحرية؛ حرية التعبير عن الذات، حرية الرأي والكلمة والإيمان بقيمة الفرد وتشجيع النقد البناء والدعوة إلى الابتكار والتجديد، والتخلص من القيود والاحتكار والضغوط، نقول، ان الدولة التي يسودها هذا النوع من الاتجاهات تختلف في سياستها التعليمية عن دولة سياستها خلق الحريات وممارسة التسلط والقمع سواء كان ذلك عن طريق حكام الدولة أنفسهم، أو عن طريق نظام مفروض على الدولة كما تفعل الدول المستعمرة نحو الشعوب المستعمرة، وفرق بين إنسان ينعم بالحرية والراحة النفسية، وبين إنسان يشعر بالقيود على تحركاته وسكناته وأن الخطر يتهدده إن هو حاد عما رسم له. وأن العقوبة الصارمة في انتظاره إذا لم ترض السلطات الحاكمة عن سلوكه، وتصرفاته.

وتتضح فاعلية القوى السياسية من حيث أثرها على النظم التربوية والتعليمية على مر العصور، من ذلك ما حدث في "اسبرطة" (في العصور اليونانية القديمة) وما حدث في ألمانيا النازية "وإيطاليا الفاشية" (في عصرنا الحديث) فقد كانت القوى المتسلطة على الحكم في اسبرطة تتحكم في كل شيء فنوعيات الحياة الاجتماعية تسير على طراز معين تقتضيه السياسة العامة للدولة. وبالمثل كانت أوضاع التربية والتعليم، انعكاساً طبيعياً لسياسة الدولة وما يراه المسئولون فيها، كذلك حرصت "ألمانيا" و "إيطاليا" على تربية أبنائها تربية تساير اتجاهات الدولة وتحقق ما تهدف إليه سياستها.

ولاشك أن هناك تقارباً بين الرقابة على التعليم وتنظيمه في "اسبرطة"

الجغرافي، فالبيئة الساحلية مثلاً تتطلب من المسئولين أن يضعوا في اعتبارهم ضرورة الإفادة مما حولهم من بحار أو محيطات وما يتعلق بذلك من ثروة مائية ومساقط مياه ومصائد أسماك وبناء سفن وصناعة أسمدة وأصداف وغيرها، وما يتبع هذا من ملاحة وبحارة وتجارة. ثم صلة ذلك بالنظام التعليمي الذي يخدم البيئة، ويعد أبناءها للإسهام في المناشط المتعددة التي تبرز دورهم في النهوض بها.

والبيئة التي تمثل فيها المواد الخام أو المواد الأولية اللازمة للصناعة والتصنيع، كالبترول والفحم والحديد وغيرها، هذه البيئة تملي على المسئولين فيها ضرورة الإفادة مما تشتمل عليه وبالتالي قيام الصناعات البترولية ومشتقاته، ومناجم استخراج الفحم وتصنيعه ومصانع الحديد ومستخرجاته إلى غير ذلك، وهنا لا نغفل الجانب التعليمي فقيام المدارس والمعاهد والمنشأت التعليم الصناعية والفنية التي تطبق فيها أساليب التكنولوجيا الحديثة ثم القيام بالأبحاث العلمية والتطبيقية التي تخدم البيئة وما يستلزم هذا من إعداد خبراء ومتخصصين وفنيين، يعتبر ضرورة من ضرورات النظام التعليمي الذي يقوم في هذه البيئة الجغرافية.

أما البيئة التي منحتها الطبيعة خصوبة في الأرض واتساعاً في رقعتها، وفائضً من الماء وملاءمة من المناخ، وكل مسببات الإنتاج الطيب، هذه البيئة تتطلب من المسئولين فيها -إلى جانب الاهتمام بالأرض ومستخرجاتها وما يقوم عليها من صناعات وإدخال ذلك في حسبان النظام التعليمي حيث المنشآت التعليمية الزراعية وما يتبعها من مصانع قائمة على الزراعة ومستخرجاتها وما يتصل بذلك من استغلال النباتات في الشئون الطبية

وغيرها من تربية الماشية ومعلبات اللحوم ومستخرجات الألبان إلى جانب إعداد الفنيين المتخصصين في هذا المجال عن طريق النظام التعليمي الذي يكفل ذلك.

أثر آخر للعوامل الجغرافية، يتضح في وجود بعض دول العالم في مواقع جغرافية بعيدة نسبياً عن غيرها من الدول مما يجعلها في شبه عزلة، الأمر الذي يؤثر على درجة تقدمها ومسايرتها للاتجاهات المعاصرة، بل أنه في الدولة الواحدة قد توجد مناطق نائية أو مناطق وعرة المواصلات أو مناطق يكثر فيها الترحال، هذا النوع من البيئات يحول واقعه الجغرافي دون تمتعها بالنظم التعليمية الكاملة والتي تطبق في غيرها من أنحاء الدولة.

ونستطيع أن نلمس جوانب من أثر عوامل الجغرافيا ممثلة في نوعية المناخ، ففي الجهات شديدة البرودة ذات العواصف الثلجية والطقس العنيف كبلاد شمال أوربا في شبه جزيرة اسكنديناوة مثل: السويد والنرويج والدانمرك، نجد أن برودة الجو تؤدي إلى تأخر بدء التعليم الابتدائي وذهاب الأطفال إلى المدارس سنة أو سنتين عن أطفال البلاد المعتدلة المناخ أو الحارة بالإضافة إلى ما تقتضيه هذه الطبيعة من شكل المباني المدرسية والتجهيزات التربوية اللازمة[١].

وفي الدول ذات المساحات الشاسعة والجهات المترامية الأطراف، يصعب مع هذا الواقع الجغرافي، اتباع نظام تعليمي واحد في كل أنحاء الدولة، وبالتالي يرى المسئولون أنفسهم مضطرين إلى اتباع أكثر من نظام تعليمي في الدولة الواحدة تمشياً مع الواقع وكوسيلة لتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص

(1) Hans, Nicholas, Op. Cit., PP. 64-65.

التعليمية، ففي بعض دول وطننا العربي، توجد مناطق نائية كالمناطق الصحراوية أو الجبلية حيث يوجد البدو أو الرحل، وحتى تتاح فرص التعليم لأبناء هذه المناطق، تتبع بعض النظم كنظام المدرسة ذات المعلم الوحيد (في المرحلة الابتدائية) حيث يقوم المعلم بتدريس المواد الدراسية (أو معظمها) لتلاميذ الفرق الدراسية المختلفة وهم غالباً أعداد قليلة في كل فرقة.

وفي "استراليا" تتضح أهمية العوامل الجغرافية بصورة أخرى حيث يشكل سكان المدن الست الرئيسية بها (سدني - ملبورن - برسبين - أديليد - بيرت - هوبارت) نحو ٧٤٪ من مجموع سكان استراليا كلها، وبقية استراليا موزعون في المناطق الريفية المترامية الأطراف، وإذا علمنا أن قارة استراليا تتساوى في مساحتها مع قارة أوربا لأدركنا الفرق بينهما بالنسبة لتوزيع السكان فيهما، لا سيما وأن الريف الأوربي مزدحم بسكانه بينما يفتقر الريف الاسترالي إلى عدد كبير من السكان وعلى سبيل المثال، تبلغ كثافة سكان الريف في إنجلترا نحو ١٢٠٪ في الميل المربع الواحد في حين تبلغ هذه الكثافة في ريف استراليا نحو ١٪ فقط، وحتى تتيح حكومة استراليا لأبناء المناطق الريفية والجهات النائية بها فرص التعليم، اتبعت أكثر من أسلوب تعليمي، كالتعليم بالمراسلة، وكنظام المدرسة ذات المعلم الواحد، وطريقة الزيارات التعليمية وقوافل التعليم المتنقلة (التي تضم المدرسين والموجهين وغيرهم ممن يعملون في المجال التربوي) وذلك إلى جانب إنشاء وتأسيس المدارس الابتدائية والمتوسطة ذات الأعداد القليلة في تلاميذها والتي لا تبذل السلطات المحلية جهداً كبيراً في التوسع في إنشائها.

أما المدن الكبيرة فتحظى مدارسها بكل عناية واهتمام من قبل الدولة،

وهي في نظمها التعليمية لا تقل عن مدارس أوربا وأمريكا فضلاً عن وجود جامعات بها. ولهذه الأوضاع الجغرافية -كما يرى كثير من المربين- يعزى أخذ استراليا بنظام المركزية في إدارة التعليم والإشراف عليه.

وفي أمريكا، نلمس أثراً آخر للأوضاع الجغرافية على التعليم، حيث تتعدد الولايات وتتباعد المسافات بينهما ولكل ولاية ظروفها وإمكانياتها وتعدادها، وبالتالي يكون من الصعب قيام إدارة تعليميةمركزية واحدة تشرف على نواحي التعليم في الولايات الأمريكية جميعها، ومن ثم أخذ بنظام الحكومة الفيدرالية (وهي ممثلة للدولة) ولها الإشراف العام على التعليم، ولكن تترك شئون التعليم من حيث تمويله ورسم سياسته ومناهجه والإشراف عليه للولايات والسلطات المحلية وهنا تطبيق لنظام اللامركزية وفي نفس الوقت يعتبره الأمريكيون تطبيقاً للديمقراطية وتحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص، وتعبيراً عن الحرية.

٤- عوامل التاريخ:

ونعني بها، العوامل التي تعيننا على تفهم أوضاع التربية، وما قد ينتج عنها من مشكلات تربوية في المجتمع، وذلك في ضوء ما تجمع لدى الشعوب من رصيد ثقافي متنوع، خلال حقبة من الزمن، أو فترات منه، ثم مدى ما أصابها من تغير اجتماعي، صحبه تغير فكري، وتربوي.

ذلك، أنه لكل مجتمع ماضيه، وجذوره التاريخية التي ينتمي إليها، وتسهم في تكوين أساسيات تراثه الثقافي، والحضاري، وقد تكون سبباً في تأثر حاضره بها، أو على الأقل، ذات صلات عضوية، أو فرعية به، ومن ثم يمكن تفسير ما يحدث فيه من ظواهر، ومشكلات.

فحياة الشعوب، لا تقوم على حاضرها فحسب، بل هي امتداد لماضيها. ولكن العصور تختلف، وتتنوع في درجة تأثيرها في الشعوب، وتأثرها بها؛ فقد تحدث طفرة تكون سبباً في إحداث قفزة حضارية، وتغيرات ثقافية. تعدل من مسار الحياة في أحد المجتمعات، وقد يحدث عكس ذلك، فقد يتعرض مجتمع إلى هزة عنيفة، تحوله إلى تخلف، وتردي تطوره إلى ركود وجمود.

ولعل ما حدث في العصور، الوسطى، بأوربا، ثم ما أعقبها في عصور النهضة والإصلاح، وكذلك، فترة الاحتلال العثماني لدول الوطن العربي، وما فرضه الحكام الأتراك على المجتمعات العربية آنذاك، ما يؤكد صحة هذا.

وعند دراستنا لفكرة الرأسمالية (مثلاً) في بعض المجتمعات الأوربية، أو مناقشتنا لمبادئ الحرية أو الديمقراطية فيها، لابد وأن نعود إلى الركائز أو الأسس التي قامت عليها، وهذا، بالتالي، يدعونا إلى دراسة الظروف التي أوجدتها، أو ساعدت على وجودها.

وعند دراستنا لمشكلة تخلف تعليم الفتاة في البلاد العربية، بمقارنتها، بتعليم الفتاة في الدول المتقدمة، لابد وأن تمتد الدراسة إلى جذور تاريخية، متضمنة من أسباب المشكلة، ما هو سياسي، وما هو اجتماعي، وما هو اقتصادي .. والتي تمتد بجذورها إلى تاريخ طويل.

والأمية؛ كمشكلة تعاني منها بلاد كثيرة من دول عالمنا المعاصرة، وعندما نتقصى أسبابها في واحدة من هذه الدول، تقودنا دراستنا، إلى عوامل، وظروف ترتبط بالماضي -في كثير من الأحيان- سواء كانت سياسية، أو اجتماعية، أو اقتصادية.

ومن ثم، فإنه لإمكان التغلب عليها، ينبغي أن تكون دراسة تتبعية

مستفيضة، تأخذ مكونات التشخيص لتحيله إلى معالجة إجرائية فعالة في ضوء الإمكانيات المتاحة.

وأوضاع التعليم في بعض الدول، وما قد يعترضها من مشكلات، وقضايا، قد يكون من بين أسبابها، ما يتصل بالماضي، وظروفه.

ودراستنا لهذا الماضي، تلقي الضوء على طبيعة هذه المشكلات. وتلك القضايا، ومدى تماثلها بالأوضاع السابقة، والكيفية التي كانت عليها، وأسلوب معالجتها، ومدى الإفادة منه، في ضوء القوى الثقافية، والاجتماعية المعاصرة، وعندئذ، تكون معالجتها مبنية على أسس واقعية، وادراك حقيقي لها.

وفي المجتمع المصري، عندما نتناول بالدراسة الموضوعية الأوضاع التربوية، ومسائل التعليم، نجد أن بعض طرائق التربية، ترجع في أصولها إلى جذور تاريخية، وأن بعض المشكلات التعليمية لها ارتباط بالماضي إلى حد كبير.

وفي المجتمعات العربية -بصفة عامة- نجد أن التعليم الفني بمدارسه؛ الصناعية، والزراعية، والتجارية، كان ينظر إليه نظرة متدنية لها جذورها التاريخية، فقد ترجع إلىأسباب استعمارية مغرضة، أو اجتماعية، أو اقتصادية، حتى إذا كانت السنوات القليلة تعدلت هذه النظرة -إلى حد ما- وبقيت كما هي عند بعض الفئات من الناس.

بالإضافة إلى ذلك، فإن لغة التعليم في بعض الدول المعاصرة، ليست هي اللغات الأصلية لهذه الدول، ولكن ظروفاً معينة، -في الماضي- فرضتها عليها، مما يتسبب في إحداث مشكلات تربوية، وتعليمية في مجتمعاتها، ولكن

هذه الدول تحاول -منذ سنوات قليلة- إعادة النظر في لغة التعليم، فبعد أن تخلصت الجزائر من النفوذ الفرنسي فيها، والذي دام أكثر من مائة وثلاثين عاماً (من سنة ١٨٣٠ إلى سنة ١٩٦٢) ترك في أوضاعها التربوية بصماته[١]، والتي أوجدت مشكلات تعليمية، فهي وليدة ظروف معينة فرضتها سلطات استعمارية على الشعب الجزائري العربي؛ فقد حاول الاستعمار أن تلتهم اللغة العربية، اللغة القومية للجزائر، وتذيبها في اللغة الفرنسية، لغة التعليم في تلك الفترة من الحكم الفرنسي للجزائر.

بل أكثر من هذا، امتزجت الرطانة الفرنسية بلغة التخاطب (نتيجة الاختلاط) في المجتمع الجزائري، العربي الأصل، حتى علقت بألسنة كثير من المواطنين الجزائريين، لكنه ملحوظة، لدرجة أن أفراد الشعب، أصبحوا لا يعرفون التعبير عن كلمات عربية كثيرة، إلا بالكلمات الفرنسية المشوهة، مثل قولهم:

"البلاصة" La place للمكان أو الميدان.

و "الماشينة" La machine للآلة أو القطار.

و "التروبونال" La Tribunal للمحكمة.

و "الجار" La Gare للمحطة.

و "الشمان دي فير" Le chemin de fer للسكة الحديد، و"الظلاميت" Les allumettes لعيدان الكبريت.

إلى غير ذلك، من الكلمات، والعبارات، وألفاظ الحديث، والتعامل، وقد عملت الجزائر -ولاتزال تعمل- على التخلص من مظاهر السيطرة الفرنسية،

(١) يوسف الجزايرلي – أرض البطولة (الجزائر) – الاسكندرية سنة ١٩٦٤ ص ٥٧٦.

والتغلغل الثقافي الفرنسي فيها.

نقول، أن مشكلة، كهذه، هي مشكلة ذات جذور تاريخية، كانت سبباً في وجودها، ومن ثم، فإن الدارس لأوضاع التربية الجزائرية، ينبغي أن يدرك الحقائق التاريخية، وما تتضمنه من عوامل ساعدت على وجود تلك الأوضاع التربوية.

بالإضافة إلى ذلك؛ فإن دراستنا لأساليب التربية، ونظم التعليم، وبنيته، ومحتواه في عصور سابقة، تجعلنا نقف على نماذج من الماضي، مما يثري خبراتنا، ويوجه أنظارنا إلى أنماط سابقة من الممارسات التربوية، قد تفيدنا في تفهم واقعنا المعاصر، ومعرفة ما يتضمنه من أوضاع مشابهة، وما قد تقدمه من حلول يستفاد منها في التغلب على مشكلات التربية والتعليم.

ومعنى هذا، أننا نحاول تأصيل التربية من منظور تاريخي، فالعادات، والتقاليد، والرصيد الحضاري، وأساليب الحياة، وألوان المعرفة، ووسائل التثقيف التي يمارسها الناس، والمفاهيم الراسخة في أذهانهم، ونظم التعليم التي يقدمونها لأبنائهم .. ليست بالضرورة وليدة حاضرهم، وإنما قد تمتد بأصولها -كلها أو بعضها إلى أزمنة سابقة، وامتدت بها إلى الوقت الحاضر، على أن ذلك، يختلف من مجتمع إلى آخر، إذ ليست المجتمعات البشرية على وتيرة واحدة في تقدمها أو تطورها.

وهناك مجتمعات ذات سمات معينة في طرائق تربيتها، أو تنظيمتها التعليمية، أو تفوقها في بعض الفنون، وألوان المعرفة، وعند تقصي طبيعة تلك السمات، او ذلك التفوق، يمكن الوقوف على حقائق تاريخية، تفيد في تفسير ذلك.

وهناك، مجتمعات ذات ماض حضاري عريق، لازمها منذ حقبة طويلة من الزمان، وامتد بها إلى العصور الحديثة، فكان لهذا، انعكاساته على صور التربية، وشئون التعليم بأوضاعها الراهنة، باعتبار أن التربية، محصلة عوامل، ومؤثرات مختلفة.

وباعتبار أن الحاضر، امتداد للماضي، فإن معرفتنا له، وما بينهما من حلقات اتصال، تعتبر بمثابة أضواء كاشفة تفسر الحاضر، بالإضافة إلى معرفة ديناميكية الحركة داخل المجتمعات البشرية، وأثر الظروف المختلفة فيها.

٥- عوامل الدين:

يعتبر الدين من ألصق العواطف الإنسانية التي تتصل بالبشر والتي تعبر عن مكنون نفوسهم، وتوجه -إلى حد كبير- سلوكهم في الحياة، وتؤكد هذا ما تناولته كتابات المفكرين والمربين عبر العصور، فالدين وما يتضمنه من روحانيات لا يتعارض مع مقومات الحياة المادية بل أنه يدعمها ويثبت كيانها، ونلمس هذا فيما يقوم به الإنسان من أعمال مبنية على دوافع نفسه وتتصل بالعقيدة والإيمان والتقديس، فهو يبذل قصارى جهده، بل ويستميت في أن يصل إلى غاياته تلك، لأنه يرى في الوصول إليها تحقيقاً لذاته وإشباعاً لرغبة ملحة،، فضلاً عن إحساسه برضا خالقه والتماس المزيد من رضاه، والدين يعتبر أقوى المؤثرات الروحية لأنه يتصل بالإنسان ككل وليس بجانب واحد من جوانب شخصيته، فضلاً عن تغلغله في الأعماق الوجدانية للإنسان، ولذلك فإن التراث الديني إذا ما شمل الأمة بأسرها، فإنه يصبح واحداً من خصائص الملامح القومية التي تستمر بعد ذلك عن طريق التربية، وبعض

المجتمعات يخضع لموجهات دينية معينة، وقد تكون متوارثة جيلاً عن جيل، وهي من أجل هذا تضع نظامها التعليمي وفق أسس ومبادئ دينية بحيث تؤدي كل مرحلة تعليمية، مهمة معينة، وهي بالتالي تؤدي إلى مرحلة أخرى ذات هدف معين، وهكذا، حتى إذا أتم الفتى أو الفتاة مراحله التعليمية يكون قد أتم معها تشرب قدر من الثقافة الدينية والثقافة المدنية أو الدنيوية تمكنانه من الإسهام في بناء مجتمعه وتقدمه وإذا كان الدين في مفهومه لدى الناس يعني الولاء والخضوع والطاعة، واتباع ما يأمر به البعد عما ينهي عنه، فإن تأثيره بالنسبة للجانب التربوي والتعليمي في حياتهم لا يقل أهمية عن تأثيره في حياتهم العامة.

ففي العصور القديمة، لعب الدين دوراً هاماً في حياة قدماء المصريين، وليس من شك في أن طبيعة الحياة المصرية، قد أعطت زمامها منذ قيامها إلى رجال الدين الذين سيطروا على كثير من نواحيها، فنظموا للناس أمور دنياهم وربطوها بمصيرهم في الآخر، فهم قد شرعوا القوانين ودونوا الدواوين وسيطروا على الثقافة العقلية والروحية، وكان الدين بما احتوته عقيدتهم (الإيمان، بالمعبود، تعدد الآلهة والمعبودات -فكرة البعث والخلود .. الخ) منطلقاً يتخذون منه أساليب تربيتهم ونظمهم التعليمية، مهتدين بما لديهم من إيمان وما وقر في نفوس الناس من عمق العقيدة وما استقر عندهم من تسلط قوي غيبية يؤمنون فالأدعية والوصايا والحكم والكتابات والقصص نجدها تتسم -إلى حد كبير- بالطابع الديني، وتعلم قدماء المصريين الحساب والهندسة (والمعمارية بصفة خاصة) بل وبرعوا في الرياضيات عامة. وربطوا ذلك بمعتقداتهم الدينية، كبناء الأهرامات والمعابد ومعرفة مقاييس

النيل، نهرهم الخالد الذي يقدسون، وعرف المصريون القدماء الطب قبل أكثر شعوب الأرض، وكانت لهم فيه شهرة فائقة، عرفوه بعد ما انفقوا من وقت وجهد في معرفة أسرار الجسد وتشريحه، ونظموا له دراسة واضحة على أسس وقواعد تدل على فهم عميق ودراسة واسعة، وحسبنا أنهم عرفوا التخصص في فروع الطب، وعلى الرغم من ذلك، لم تكن هناك كلية أو مدرسة خاصة للطب، وإنما كانت ملحقة بالمعبد كبقية المدارس أو المعاهد التي عرفت آنذاك[١].

وفي العصور الأولى للمسيحية (القرون الثلاثة الأولى) اتسمت التربية لدى الشعوب التي اعتنقتها باهتمامها بالجانب الأخلاقي، واطلق على هذه العصور "عصور التهذيب المدرسي" واعتبر رجل الدين هو المعلم، ولكن في العصور الوسطى أو عصور الظلام الفكري في أوربا، تطرف رجال الكنيسة وأغرقوا في نظرتهم إلى الدين فاعتبروا المسيحية دين زهد وعزله وبعد عن مباهج الحياة ونعيمها حتى النقاء الروحي والكمال البشري، حتى حيل بين عقل الإنسان والعالم المحيط به ورفضت الكنيسة دراسة العلوم المختلفة (والتي كان المسلمون يجيدونها في ذاك الوقت) واقتصر التعليم على الدراسات الدينية وبعض العلوم المحددة، واعتبر البعد عن ذلك، خروجاً عن تعليم الكنيسة، واستمرت هذه النظرة إلى أن تغيرت الأوضاع بقيام حركات الإصلاح الديني والفكري التي بدأها "مارتن لوثر" في أوائل القرن السادس عشر الميلادي.

---

(١) د. أحمد بدوي و د. محمد جمال الدين مختار –تاريخ التربية والتعليم في مصر – الجزء الأول – العصر الفرعوني. الهيئة المصرية العامة للكتاب –القاهرة سنة ١٩٧٤ ص ٨٤.

وتذكرنا عصور الظلمة والتأخر في أوربا بما حدث في الوطن العربي أثناء فترة الاحتلال التركي العثماني له، وفهم الدين الإسلامي فهماً محدوداً ضيقاً ومخالفاً تماماً لطبيعته وما ينادي به، ثم ضرب حصار ثقافي وفكري على الشعوب العربية طوال أربعة قرون (منذ سنة ١٥١٦ حتى أواخر القرن التاسع عشر) كانت كلها وبالاً على مقدرات الحياة في الوطن العربي ونلمس اثر الدين الإسلامي في توجيه الحياة الفكرية في صورة أخرى، ومغايرة للصورة السابقة، ذلك أنه قد فهم بفكر واع وعقل متفتح يتمشى مع طبيعة الإسلام، فكان من المسلمين؛ الفقيه الطبيب، والفقيه الفلكي، والفقيه المهندس، والعالم الطبيعي، والكيميائي، والجغرافي، والمؤرخ والرحالة، والرياضي إلى غير ذلك من التخصصات التي يجمع أصحابها بين العلم والدين، وذلك كما حدث في عصور العباسيين والفاطميين وغيرهم ممن ازدهرت في عهودهم العلوم والفنون، والتي أخذت منها أوربا كثيراً من ألوان حضارتها وأسباب تقدمها في العصور الحديثة.

نوعية أخرى، توضح موقف الدين بالنسبة للحياة التعليمية، ففي فرنسا مثلاً، تجد الحكومة تصدر مختلف القوانين لتدعيم سلطة الكنيسة (هذا عندما تكون العلاقات حسنة بين الحكومة ورجال الدين) ففي سنة ١٨٣٢ سن في فرنسا قانون التعليم الابتدائي المعروف بقانون "جيزو" وقد خول هذا القانون الكنيسة حق الإشراف الفعلي على المدارس الابتدائية، كذلك صدر في ١٨٥٠ قانون آخر عرف بقانون "فالو" وقد أعطى رجال الكنيسة من الكاثوليك، سلطة مطلقة للإشراف على المدارس، كما منحهم حق التفتيش في جميع معاهد التعليم في شتى مراحله، وتحويل المدارس الحكومية إلى مدارس كاثوليكية

وقد قيل تبريراً لهذا الإجراء أنه يؤدي إلى اقتصاد النفقات الباهظة التي تتكبدها الدولة في سبيل نشر التعليم.

غير أنه حدث في عهود أن خاصمت الدولة الكنيسة وكفت يدها عن ممارسة مهنة التعليم، وقد كان قانون سنة ١٨٠١ الذي حظر على الهيئات الدينية في فرنسا التدخل في شئون التعليم، ومن أمثلة هذه القوانين مما حمل الجماعات الدينية في فرنسا وعلى رأسهم جماعة العذاربين، والفرير والجيزويت وغيرهم إلى الهجرة من فرنسا، والنزوح إلى بلاد غريبة يمارسون فيها نشاطهم الذي حرموا منه في أرض الوطن[١] .

على أنه في بعض الأحيان تكون العوامل الدينية أحد الأسباب جعل التعليم على نظامين تعليميين، ديني ومدني، كما حدث في بعض البلاد العربية التي احتلها الإنجليز أو الفرنسيون أبان القرن التاسع عشر، حيث وجد تعليم ديني تتولاه هيئات أهلية مع إشراف طفيف من قبل الحكومة. وتعليم مدني تشرف عليه الحكومة وتهتم به ومما تجدر الإشارة إليه، أنه يوجد من بين دول العالم، ما يمنع فيها إنشاء المدارس الدينية ذات المذهب المعين من قبل جماعة دينية أخرى، ففي أسبانيا حيث تشتد النزعة الدينية الكاثوليكية التي يدين بها معظم السكان، يحرم على البروتستانت إنشاء أي مدارس لهم.

وهناك بعض الدول -كما في أمريكا وفرنسا- ليس لها طابع ديني رسمي فلا تدخل مناهج الدين في برامج التعليم العام، وتترك هذه المهمة للكنائس والأسر.

وبعض الدول يتخذ موقفاً وسطاً فيدخل مناهج الدين ضمن المناهج

(١) د. نعيمة محمد عيد – اللغات الأجنبية – مرجع سابق ص ٥١.

الدراسية، كما في إنجلترا. أما في الدول العربية الإسلامية، فإن التعليم العام يلتزم بتعليم الدين الرسمي للدولة، مع الاعتراف بحقوق الأقليات أو المجموعات الدينية الأخرى، مع التفاوت في خطة دراسة الدين من دولة إلى أخرى، ويصل الأمر ببعض الدول الإسلامية انتقاء نوعية المعلمين الذين يعملون بها.

أما الدول الشيوعية (أو دول الكتلة الإشتراكية) فلا يسمح فيها بالمدارس الدينية على الإطلاق، ذلك ان الفلسفة الأخلاقية التي تسعى المدارس في الدول الإشتراكية إلى غرسها في تلاميذها هي الفلسفة المادية، فالماركسية تنظر إلى الدين على انه نوع من الخداع، وأنه يبعد أنظار الإنسان عن بحث مشكلاته الحقيقية، ومن ثم تقوم حملات ضد الدين من وقت إلى آخر في معظم الدول الاشتراكية، غرضها الأساسي، استبدال الدين بمعيار أخلاقي آخر، معيار اجتماعي يقول أن ما ينفع الإنسانية هو المعيار الصحيح.

٦- عوامل الحضارة:

ونقصد بها درجة تحضر المجتمع، وما يعيش فيه نواحي عمرانية وما يترتب عليها من تقاليد وعادات ونظم وأفكار ومدى تقبل أفراده للتعليم ونوعية هذا التعليم ثم نوعية المواطنين في هذا المجتمع، ومدى استعدادهم للعمل من واقع حياتهم في مدنهم او حضرهم، أو ريفهم أو بداوتهم، وإلى أي مدى يستجيبون للنظم التعليمية، إلى مدى يتأثرون بها وبما يحدث حولهم من تقدم وتطور، وأي أسلوب تربوي يجدي معهم، أسلوب الطفرة، أم أسلوب التأني، أم الأساليب المرحلية التي تقطع شوطا وتتبعه بآخر؟ وهكذا، وقد أدرك كثير من المفكرين أهمية التحضر والعمران بالنسبة للتربية والتعليم على مر

العصور، من أمثال العلامة العربي "ابن خلدون"، حيث تناول ذلك في أحد فصول مقدمته كما يؤيد هذا في وقتنا الحاضر، دراسات متعددة كتلك التي قام بها "فريدريك هاربيسون" وتشارلز مايرز عن استراتيجيات تنمية الموارد البشرية.

هناك من يرى، أنه كلما ارتفع المستوى الفكري العام لأبناء الأمة ازدادت درجة حضارتهم وتقدمهم العلمي والقدرة على إعداد القوى البشرية اللازمة لحركة الحياة فيه.

وبمعنى آخر كلما ارتفعت درجة المستوى الفكري العام، كان النظام التعليمي أكثر كفاءة أما عندما يكون المستوى الفكري منخفضاً وعندما تكون درجة التقدم الحضاري منخفضة أو محدودة فإننا نجد نواحي القصور والتخلف.

وهناك من يرى أن للبيئة أثرها الكبير في درجة التقدم الحضاري الذي يحدث في المجتمع. فالمجتمعات الإنسانية الأولى كانت مجتمعات بطيئة التغير، بسيطة التكوين والتركيب، محدودة الحاجات والمطالب والأهداف، قادرة على أن تقوم بذاتها، وأن تعيش منعزلة بعضها عن بعض يكتفي كل منها بنفسه، حتى ولو كانت قليلة العدد والإمكانيات.

وعاش الإنسان وسط هذه المجتمعات مشغولاً بعمل يومه، قانعاً، محدود التفكير والخبرة، وعندما عرف الإنسان القراءة والكتابة ووجدت الحكومات المركزية والدول الكبيرة نسبياً -على نحو ما حدث في وادي النيل، ووادي الرافدين (العراق)- أخذ الإنسان يتابع أهم أخباره ومشاهداته ويحفظ أهم ما يوجد في تراثه الثقافي من دين وعلم وفن، ويسترجع تاريخه ويعبر عن آماله

ويحدد بعض مشكلاته، وعنيت الحكومات المركزية بدراسة بعض جوانب الحياة كجزء من وظيفتها فأرسلت البعوث الكشفية للتعرف على ما في باطن الأرض وعلى ظهرها وأخذت ترعى نواحي الحياة لشعوبها بحيث أصبحت مسئولياتها أكثر شمولاً واتساعاً. ثم تعاقبت العصور ولكل منها مقومات الحياة فيه بما شملته من بيئات وتعددت من أسباب. وهناك رأى للاقتصاديين، إذ يرى فريق منهم ان تقسم الدول من حيث التقدم الحضاري إلى نوعيات يكون الاقتصاد أساسها فالبلد المتقدم حضارياً هو البلد الذي يستطيع أن يتمتع بنظام اقتصادي صناعي متقدم، وبالتالي فهو بلد قادر على التوصل إلى أعظم الاكتشافات العلمية والتكنولوجية لأن لديه رصيداً كبيراً نسبياً من القوى البشرية العالية المستوى في كثير من التخصصات التي تتطلبها الحياة المعاصرة.

ثم تأتي بعد هذا نوعيات أخرى يكون الاقتصاد قاسماً مشتركاً بينها وأساساً لتقدمها. على ان المهتمين بالتربية والتعليم يرون تدعيماً لهذا الرأي أن ترتبط درجة الحضارة بحركة التعليم في الدولة ومدى الإقبال عليه، ونسبة المتعلمين بها، ونوعيات التعليم وما يقدم من خدمات تعليمية، ثم يربطون ذلك بنسبة الأمية فيها وأثر ذلك على الإنتاج والنمو الاقتصادي، إلى جانب القدرة على الاستثمار البشري أو التنمية في الإنسان في ضوء المعايير الحديثة وما تراه كل دولة، فمن الدول ما يؤكد فيها على التعليم فحسب ويراه كفيلاً بتقدمها وهي من أجل هذا تهتم بالناحيتين النظرية والتطبيقية وتنفق عليه بسخاء رغبة في الحصول على عائد أكبر ممثلاً في ناحيتيه الاقتصادية والاجتماعية.

ومن الدول ما يعني فيه بالناحية التثقيفية الأكاديمية إلى جانب القليل من

الناحية العلمية التكنولوجية.

ثم هناك من الدول من لا تمكنه إمكانياته الاقتصادية على مسايرة الحياة المعاصرة -كالدول شديدة التخلف- وبالتالي يكون للهيئات الدولية نصيب كبير في دعمها ومساعدتها على التقدم.

والواقع أن الاقتصاد عامل من عوامل التقدم الحضاري، ولكن لابد من القوى البشرية المدربة، فمن أهم مقومات نجاح التقدم الحضاري، نوعية القوى البشرية ومدى استجابتها للتقدم والظروف التي تمكنها من ذلك كالعوامل السياسية ونظام الحكم ومدى استجابة القائمين على السلطة في الدولة ومدى طموحهم أو قناعتهم أو عدم اكتراثهم بمقومات الحضارة لسبب أو لآخر.

وهنا لنا أن نتساءل، ما المقاييس التي يمكننا بواسطتها قياس الحضارة؟

هل بنوعية الشعوب، أم بماضيها العريق، أم بحاضرها المشرق؟

وهل بمقاييس عالمنا المعاصر الذي يتسم بسرعة التغير، وتنوع التطور، وتقدم العلوم والتكنولوجيا، وتعدد نواحي المعرفة، وكثرة الاكتشافات والمخترعات لتي لا تلبث أن تتجدد ويضاف إليها المزيد، سواء لرفاهية الإنسان وسعادته او لدماره ونكبته؟

الواقع، أن كل ذلك يؤثر في أساليب التربية ونظم التعليم وفي حياة البشرية عامة. لقد سبقت عصرنا، عصور لها ماض عريق، وشعوب ذات حضارات أصيلة ولكنها كانت تتلاءم وطبيعة الحياة التي عاشتها والزمن الذي عاشت فيه، فهناك حضارة وادي النيل وحضارة وادي الرافدين (العراق) وهناك الحضارات اليونانية والحضارة الروسية، وغيرها من الحضارات التي

ملأت سمع الدنيا وبصرها بالكثير من ألوان العلم والفكر والفن، وبالتالي كانت لها أساليبها في التربية ونظمها في التعليم، وفي نفس الوقت عاشت معها وزامنتها، دول ذات حضارات متخلفة أو لم تستجب لمقومات التحضر المنتشرة آنذاك، تماماً كما يحدث في عالمنا المعاصر، حيث توجد دول قطعت شوطاً بعيداً في طريق التحضر، ودول تسير على الطريق ثم هناك دولاً لا تزال تحبو تجاه هذا الطريق.

هل نقيس هذا المزيج من حضارات الشعوب بمقياس واحد، فنقيس الحاضر بمقياس الماضي؟ أم نضع الماضي تحت مجهر الحاضر ونقيمه؟

أن الموضوعية تقتضي أن يكون لكل عصر "معايير". على أنه من العوامل التي يمكن أن تتأثر بها درجة التحضر عالمنا المعاصر، العوامل الآتية:

أولاً: مكونات البيئة، ومدى تفاعلها مع مقومات الحضارة المعاصرة وانفتاحها على مجالات العلم والفكر والاقتصاد.

ثانياً: نوعيات التحضر، من عمران، واقتصاد، وتصنيع، وتعليم، وإعلام، وفنون، وآلات حديثة ..الخ.

ثالثاً: درجة البعد الجغرافي عن مراكز الإشعاع الحضاري بأنواعه (مثال ذلك: بعد الريف عن الحضر، القرية عن المدينة، عوائق الاتصال).

رابعاً: مدى فاعلية وسائل الاتصال بين البيئة وغيرها مما يدعم درجة التحضر.

خامساً: المؤثرات التي قد توجد في البيئة، (عادات، تقاليد، نظم اجتماعية) ومدى فاعليتها في تقبل الحضارة.

سادساً: درجة استجابة القوى البشرية لنوعيات التحضر في بيئاتهم.

سابعاً: ما قد ينتج من مشكلات عن التقدم الحضاري المعاصر بصفة خاصة مثل:

- ضعف الروابط الأسرية نتيجة لتزايد فرص العمل أمام كل من الروابط والمرأة.
- اهتزاز القيم الدينية والاجتماعية.
- انحرافات الشباب لتدهور الأخلاقيات.
- الحريات الزائدة (لدرجة الفوضى) أمام الشباب بدعوي التربية الاستقلالية.

٧- عوامل اللغة:

اللغة وعاء الثقافة، كما هو معروف، ولكل مجتمع لغة قومية، يتخذها وسيلة للتعبير والاتصال، ويتوارثها الأبناء عن الآباء، الأمر الذي أدى باللغات القومية إلى أن تصبح جزءاً من ميراث الشعب وقطعة من ماضيه وحاضره ومستقبله مهما تعرضت ظروف حياته لهزات طارئة وأحداث تشكل خطراً على مواطنيه.

ولكن بالرغم من هذا، هناك دول اضطرتها الظروف إلى التحدث بلغة أو لغات غير لغتها الأصلية لفترة من الزمن، وهناك دول، تلعب لغة التعليم فيها دوراً كبيرا قد يمثل مشكلة في المجال التربوي، على أن هذه المشكلة تكون نتيجة لبعض الاحتمالات، منها:

(أ) الهجرة الجماعية:

وتكون على هيئة جماعات كبيرة من بلد إلى آخر، مع التفاوت الثقافي

للمجموعة الوافدة ثم ما يعقبها من تذاوب وانصهار مثلما حدث في كل من الأمريكتين، وأستراليا، ونيوزيلندا.

(ب) فرض اللغة بالقوة:

ويكون ذلك عن طريق سلطة أجنبية حاكمة، كما حدث في الجزائر، عن طريق "فرنسا" وكما حدث في "الهند" عن طريق "إنجلترا" وغيرهما.

(جـ) فرض اللغة لظروف معينة:

ويكون نتيجة للغزو أو الفتوحات الحربية والعسكرية، كما حدث في جمهوريات الاتحاد السوفيتي سابقاً، والأخذ بمبدأ ثنائية أو ازدواج اللغة وغالباً ما يكون فرض اللغة على الغالبية العظمى من السكان، ومع إتاحة الفرصة أمام الأقلية لاستخدام لغتها، وهذه، تكون في الدول التي بها قوميتان أو اكثر مثل الاتحاد السوفيتي بجمهورياته المتعددة السابقة، والعراق حيث الأكراد وبقية العراق والسودان بشقية الشمال والجنوب.

وقد يؤخذ بمبدأ ثنائية اللغة كضرورة قومية في الدول التي توجد بها قوميتان أو اكثر لمدة طويلة دون أن تستوعب أحدهما الأخرى، ففي هذه الحالة يكون للغتين مكانة متساوية، وتقتضي ضرورة الحياة وحسن الجوار إلى جانب الضرورات السياسية والاقتصادية أن يتعلم السكان اللغتين، وهذا هو الحال في كل من بلجيكا وسويسرا، وكوبيك في كندا الآن[1].

ونستطيع أن نلمس أهمية اللغة في النظم التربوية والتعليمية بأمثلة من واقع حياة الشعوب، فإذا رجعنا إلى الفترة التي احتلت فيها فرنسا الجزائر،

---

(1) ابن خلدون (ساطع الحصري) –حولية الثقافة العربية (السنة الثانية)– الإدارة الثقافية جامعة الدول العربية – القاهرة ٥٠–١٩٥١ ص٤٧٣.

نجد أن من الأمور اتي تمسكت بها فرنسا أشد التمسك في سياستها التعليمية في الجزائر هو إهمال اللغة العربية إهمالاً كلياً ثم مكافحتها مكافحة فعالة، وتركيز الجهود حول نشر اللغة الفرنسية وجعلها لغة التعليم لجميع مواد الدراسة في جميع المدارس بدون استثناء، وقد أصدرت فرنسا عدة قرارات تنظم ما تهدف إليه، ومما جاء بأحد التقارير الرسمية في هذا الشأن: "أن أيالة الجزائر لن تصبح حقيقة ممتلكة فرنسية إلا عندما تصبح لغتنا لغة قومية فيها والعمل الجبار الذي يترتب علينا إنجازه هو السعي وراء نشر اللغة الفرنسية بين الأهالي بالتدرج إلى أن تقوم مقام اللغة العربية الدارجة بينهم الآن".

ومع أن اللغة الفرنسية تركت بصماتها على الشخصية الجزائرية بضع الوقت وحاولت أن تلتهم اللغة العربية وتحل محلها عند الجزائريين، إلا أن اللغة العربية بقيت هي اللغة القومية الأصلية مهما علق بها من الشوائب وأعادتها الجزائر لغة التعليم بها بعد حصولها على الاستقلال سنة ١٩٦٢.

وعندما احتل الإنجليز الهند حيث تتعدد اللغات القومية وتختلف باختلاف المقاطعات والولايات إلى درجة تجعل من الصعب على أبناء إحدى المقاطعات الهندية التفاهم مع أبناء المقاطعات الأخرى لاختلاف اللغة القومية وجدوا أن أفضل طريقة لخدمة مصالح الاستعمار الإنجليزي هو جعل الإنجليزية هي الدعامة الأساسية لكل مراحل التعليم بالهند، وبالتالي، صارت الأداة الوحيدة للتفاهم ين أبناء الولايات والمقاطعات الهندية المختلفة.

كذلك عندما احتل الأتراك العثمانيون معظم البلاد العربية - ومن بينها مصر- بذل الحكام الأتراك قصارى جهدهم للقضاء على اللغة العربية وحاولوا "تتريك" البلاد لغة وتعليماً وتعاملاً في الدواوين والمكاتبات، غير أن

اللغة العربية وقفت صامدة وظلت هي اللغة القومية للشعب المصري والشعوب العربية عامة ولم تستطع اللغة التركية أن تقف أمام أصالة اللغة العربية وعمق جذورها في الوطن العربي، ولم تترك سوى بعض الألفاظ الدارجة، وقليل من الاصطلاحات مما كان يستخدم في تصريف الشئون السياسية والعسكرية للدولة.

وقبل أن نترك العامل اللغوي إلى عامل آخر يؤثر في توجيه نظم التعليم نشير أيضاً إلى تجربة الاتحاد السوفيتي حيث تتعدد الجمهوريات والقوميات واللغات واللهجات، حيث فرض تعليم اللغة الروسية في كافة الجمهوريات بحيث اصبحت لغة رسمية في التدريس في جميع مراحل التعليم، تعلم جنباً إلى جنب مع اللغة الإقليمية الخاصة بالجمهورية، كما تستعمل كلغة رسمية في جميع المؤسسات العامة بحيث يستطيع الفرد من جمهورية في شمال الاتحاد السوفيتي أن يتخاطب بسهولة مع آخر في جنوبه مستعيناً في ذلك باللغة الروسية.

ولكن في السنوات العشر الأخيرة انفرط عقد الاتحاد السوفيتي ولم تعد اللغة الروسية مفروضة حيث تغيرت الأمور؛ سياسياً واجتماعياً وثقافياً.

٨- عوامل الانثروبولوجيا:

الانثروبولوجيا، هو العلم الذي يدرس ثقافة الإنسان، ويبحث في السلالات البشرية وعناصر الجنس البشري.

وبعبارة أخرى هو العلم الذي يدرس الثقافة بعناصرها المختلفة باعتبارها حصيلة للتفاعلات الاجتماعية، وينقسم علم الانثروبولوجيا إلى قسمين هامين:

الأول:

علم الانثروبولوجيا الطبيعية، وهو يدرس نشأة الإنسان البيولوجية.

الثاني:

علم الانثروبولوجيا الاجتماعية ويهتم بدراسة الثقافة في مختلف المجتمعات سواء من ناحية كونها ثقافة مادية، أو ثقافة لا مادية.

وتتأثر أساليب التربية ونظم التعليم بالعوامل الانثروبولجيا باعتبارها دلالات معبرة عن العناصر البشرية المكونة للأسرة الإنسانية وبين هذه العناصر علاقات ديناميكية تقتضيها طبيعة الحياة التي لا تسلم من التوتر أحياناً أو الاضطراب أحياناً أخرى، وقد تظل في حالة طيبة أو تذبذب بين هذه وتلك، وتبعاً للظروف الاجتماعية التي يعيش فيها الناس، وبالتالي فإن الانثروبولوجيا، تتدخل في حياتهم بطريق أو بآخر.

ولما كان التعليم أحد الجوانب الهامة لمقومات حياة البشر فمن البديهي أن يتأثر به الجوانب الأخرى.

ونستطيع أن نلمس مدى تأثير العوامل الانثروبولوجيا أو العوامل العنصرية من الدلالات التالية:

عند الأغريق : (في العصور القديمة لليونان)

بالرغم مما نادى به بعض فلاسفة الأغريق من ضرورة تطبيق الديمقراطية في المجتمع الأثيني، ومن ذلك، جعل بدء المرحلة العامة من التعليم في سن السابعة وتنتهي في سن الثامنة عشر وأن تكون لجميع أبناء الشعب وليست مقصورة على طبقة معينة، إلا أن هذا لم يتحقق فقد قسم أفلاطون الشعب الأغريقي إلى طبقات ثلاث، إحداها طبقة العبيد الذين لم

يعتبروا مواطنين، وبالتالي حرموا من التعليم بالرغم من كثرة عددهم بالنسبة لطبقة الأحرار الذي اعتبروا (وحدهم) مواطنين، فالعبيد غير جديرين بالتعليم لأنهم لا يتساوون مع غيرهم ممن يعيشون معهم في دولة واحدة[1].

في مصر أثناء الحكم التركي:

فرض تعليم ديني هزيل المحتوى، يتم في الكتاتيب والزوايا الملحقة بالمساجد، ويلتحق به عامة الشعب، وهناك تعليم يلتحق به أبناء الطبقة الارستقراطية من الأمراء والمماليك. ويشمل هذا النوع من التعليم -إلى جانب بعض علوم الدين واللغة العربية والتركية- فنون الحرب والفروسية، ويتم في ثكنات عسكرية خاصة بأبناء الارستقراطيين أو في قصور الأمراء.

وهذه نتيجة طبيعية للتركيب الاجتماعي الذي كان يعيش فيه القطر المصري، آنذاك، حيث وجدت طبقة ارستقراطية -وهي فئة قليلة- ولها تعليمها الخاص، وطبقة عامة -تمثل الأغلبية- ولها تعليمها المتواضع.

*** في إسرائيل (دويلة العصابات الدخيلة على الوطن العربي)**

نجد تفرقة بين الصهاينة من اتباع إسرائيل وبين العرب أصحاب البلاد الحقيقيين في نوعيات التعامل والتعليم، فإسرائيل دولة عنصرية بالدرجة الأولى، كيانها وتكوينها، فالطالب العربي، يعيش ازدواجية ثقافية، تتمثل في التناقض الواضح بين ما يؤمن به من أهداف، وبين ما يخطط له من أهداف اخرى، يجدها فيما بين يديه من كتب مقررة ومناهج دراسية، سواء في التعليم العام أو المهني والفني، هذه واحدة، ونجد أن نسبة المتعلمين بين المواطنين العرب في إسرائيل منخفضة بشكل ملحوظ، وتأخذ النسبة في التدهور كلما

---

(1) فتحية حسن سليمان -التربية عند اليونان والرومان- مكتبة الانجلو المصرية القاهرة سنة ١٩٥٧ ص ١٢.

تقدمت المراحل التعليمية، بمعنى أنها تتناسب تناسباً طردياً كلما ارتفع السلم التعليمي، وذلك نتيجة لتغافل الوجود العربي من جانب الحكام الإسرائيليين وأنهم العنصر الرفيع بالنسبة للعرب بالإضافة إلى اعتقادهم بأن بني إسرائيل شعب الله المختار وبالتالي لا يعنيهم من كانوا دونهم. سواء تعلموا أو ظلوا في جهالتهم يتخبطون، وهذه ثانية، ثم إلى جانب ذلك، عدم توافر المعلمين العرب المؤهلين بسبب عدم الاهتمام بهذه النوعية من المعلمين، بل وتصل العنصرية بسلطات الحكم في إسرائيل إلى درجة فصل واستبعاد كثير من المعلمين العرب المؤهلين دون أسباب لذلك، كما حدث في أواخر عام ١٩٦٦[١].

*** في جنوب أفريقيا:**

حيث تتعدد الأجناس، وتتشابك العلاقات وتتنوع السلالات البشرية بين السكان، سواء كانوا أصليين أو مهاجرين، والذين يكونون أربع مجموعات لكل منها عاداتها وتقاليدها ونظامها التعليمي وأساليبها التربوية، هذه المجموعات، هي:

- مجموعة البانتو، وهم من قبائل متنوعة يمثلون غالبية السكان.
- مجموعة السكان الملونين، وهؤلاء خليط من أجناس متعددة.
- مجموعة الهنود، وهي أقل السكان عدداً.
- مجموعة الأوربيين، ويمثلون نحو ثلث عدد السكان، وهي الفئة الحاكمة في البلاد.

ومن المعروف -على الصعيد الدولي- ان المجموعة الأوربية تمثل في

(١) د. منير بشورة، خالد مصطفى الشيخ يوسف – التعليم في إسرائيل – بيروت ١٩٦٩ ص ٢٢٩.

جنوب أفريقيا قمة التمييز العنصري بالنسبة إلى بقية المجموعات، فهي تمارس أعنف وأحط الأساليب العنصرية المهينة في تعايشها مع غير البيض في النظم التعليمية والحياة المدرسية بل والحياة العامة، فهؤلاء القلة من البيض لا يستطيعون السيطرة على الأكثرية الوطنية إلا بتشريدهم والقبض عليهم واضطهادهم حتى القانون نجده يناصر البيض على الملونين، وينعكس ذلك على التعليم، فنرى تعليم البيض، من أرقى أنواع التعليم في عالمنا المعاصر، حيث يقدم للتلاميذ البيض الفرص التعليمية والخدمات التعليمية ويلحقون بالمدارس ذات التجهيزات التربوية الممتازة ويقوم على تعليمهم مدرسون مؤهلون ويحصلون على مرتبات عالية بالإضافة إلى إدارة تعليمية تهتم بشئونهم إلى غير ذلك مما يكفل للبيض امتيازات لا تتسنى لغيرهم من الملونين الأفريقيين والآسيويين الذي يعيشون معهم في دولة واحدة، والذين تحول السلطة الحاكمة من الأوربيين البيض دون مساواتهم، حتى أن هذه السلطة كثيراً ما تصدر القوانين المجحفة ضد الملونين مثلما حدث في سنة ١٩٥٣ حيث صدر قانون يشترط فيمن يرغب الالتحاق بالتعليم الثانوي من غير البيض أن يحصل على درجات عالية في امتحان نهاية المرحلة الابتدائية كوسيلة للحد من التحاق أبناء الملونين ببقية المراحل التعليمية[١]. الأمر الذي تسبب في حرمان الكثيرين منهم من الاستمرار في التعليم، إذ يعتقد المسئولون الأوربيون هناك أن اختلافات الجنس واللون والسلالة، لها انعكاساتها على الطبيعة البشرية من حيث النظم التعليمية والتربوية التي ينبغي أن تتبع معها،

---

(١) د. وهيب سمعان –التفرقة العنصرية والتعليم في جنوب أفريقيا – مرآة العلوم الاجتماعية مارس ١٩٦١ ص ٦٩.

كما يـرى الأقلية البيض أن بينهم وبين مواطنيهم السود فروقاً في الذكاء والقدرات العقلية والفكرية والانفعالية ما يسهم بضعف القدرة على التطور والاستجابة لمقومات التقدم، وقد أثبتت الأبحاث العلمية الصادقة كذب ما يدعيه البيض، وبالرغم من ذلك كله، فإن الأقلية البيضاء في جنوب أفريقيا، ترى نفسها مهددة بين الحين والآخر من تزايد صيحات احتجاج الملونين وكذلك من التزايد المستمر في أعدادهم مما يشكل خطراً يهدد كيانها وسطوتها.

*** في الولايات المتحدة الأمريكية:**

(زعيمة الديمقراطية في وقتنا الحاضر كما يدعي المسئولون عنها)

من الملاحظ في المجتمع الأمريكي، وجود نوعيات بشرية مختلفة اللون من بيض وسمر وزنوج، ويشكل الزنوج نحو ١٠٪ من سكان أمريكا، ويتركز معظمهم في ولايات الجنوب وتشير بعض الدراسات الاجتماعية والانثروبولوجي إلى أن سبب هذا الاختلاف في اللون أنما يرجع إلى هجرة بعض العناصر الزنجية في عهود غابرة، وبعضها يرجعه إلى ما تركته عهود الرقيق، أو غير ذلك من الأسباب.

وتؤكد دلالات المعايشة والواقع، أنه ليس ثمة فروق بين هذه المجموعات الأمريكية، فالزنوج ليست لهم سمات ثقافية أو دينية أو لغوية أو غير ذلك من السمات التي تميزهم عن غيرهم من بقية الأمريكيين (فالجميع يدينون بالمسيحية ويتكلمون الإنجليزية) اللهم إلا النظرة الاجتماعية التي يلقاها هؤلاء الزنوج من مواطنيهم الأمريكان البيض، وعدم المساواة أمام الرأي العام أو القانون الأمريكي في جميع الولايات الأمريكية، وان اختلف ذلك من

ولاية إلى اخرى، ولا سيما في ولايات الجنوب.

ويتضح أثر هذه النظرة العنصرية في جعل نظامين تعليميين بالولايات المتحدة، أحدهما يتبعه البيض ويتضمن الكثير من الامتيازات العلمية والتربوية سواء بالنسبة للمعلمين أو بالنسبة للمؤسسات التعليمية، والنظام الثاني يتبعه الملونون أو الزنوج، فلهم مدارسهم وجامعاتهم بامكانياتها المحدودة ومبانيها المتواضعة ومدرسيها ذوي المؤهلات والمرتبات المتواضعة أيضاً، وإن كانت السلطات الفيدرالية في أمريكا تحاول من وقت لآخر، التخفيف -إلى حد ما- من شدة التباعد بين النظامين التعليميين كأن يشترك المدرسون السود مع زملائهم المدرسين البيض في مدارس مختلطة للبيض والسود أيضاً كما يحدث في ولايات الشمال بغض النظر عما يقال بشأن الخصائص العقلية أو معدلات الذكاء، أو ما ينتقص من قدرات الزنوج ويقول به دعاة العنصرية.

وعلى أية حالة، فإن الواقع الأمريكي -في مختلف الولايات وحتى في الولاية الواحدة- يؤكد أنه لا يسير على نظام ثابت ولا يتشابه في مستواه أو نوعياته مما يوجد فروقاً في الفرص التعليمية، وبالتالي يسبب قلق بعض المسئولين الأمريكيين ممن يهتمون بالتعليم ويحرصون على مستواه[1].

كيف نستفيد من معرفتنا للقوى أو العوامل الثقافية في دراستنا التربوية المقارنة؟

الواقع أن العوامل الثقافية بمختلف أنواعها (سياسية كانت أو اقتصادية أو لغوية، أو دينية، أو جغرافية .. الخ). تلعب دوراً كبيراً في توجيه التربية،

([1]) د. وهيب سمعان -المرجع السابق ص ٧٢.

وتشكيل نظم التعليم في بلاد العالم، وبقدر مالها من أهمية، تكون فاعليتها، فمن بلاد العالم أو دولة، ما تتأثر اتجاهات التربية فيه بنوع معين من تلك العوامل ومنها ما يسهم في توجيه أنظمته التعليمية أكثر من عامل، فقد يكون اثنتين أو ثلاثة، أو أكثر، طبقاً لظروف الدولة، ومقتضيات الحياة في مجتمعها.

على أن هذه العوامل، لا تعيش بمعزل عن بعضها البعض، إذ منها ما يكون نتيجة للآخر، وقد تتداخل مؤثراتها نتيجة لديناميكية الحركة فيها، أو تفاعلها، والذي يوضح ذلك، ويكشف طبيعته، هو نوعية هذا العامل الثقافي أو ذلك، ومدى توجيهه لمسارات التربية، وأنظمة التعليم.

وعند دراستنا للحياة التربوية بصفة عامة، وحالة التعليم بصفة خاصة في دولة من الدول، ينبغي أن نضع في اعتبارنا، وجود ما يوجه مجتمعها من قوى ثقافية، وهي في نفس الوقت، ما يقف خلف نظامها التعليمي (باعتبار أن التعليم جزء من ثقافة المجتمع) ويفسر أسباب وجوده، وما اشتمل عليه مستواه ثم كيفية تنفيذه، بل ومتابعته وتقويمه.

وعند تناولنا لسمة من السمات التي تميز نظام التعلم في إحدى الدول مثلاً، علينا أن نضع في اعتبارنا أن وراءها من الأسباب ما يفسرها، ويدعم وجودها، أو يدعو إلى الأخذ بها، أو تطبيقها، وأن أهداف التربية (والتعلم جزء منها) لابد وان تشتق من أهداف المجتمع وتعبر ترجمة لأحاسيسه وآماله، وأن تنظيماته التعليمية نابعة من تكوينه الثقافي، تعبيراً عما يتطلبه في أبنائه.

فالقوى أو العوامل الثقافية، هي قوام المجتمع، وتنوعها يكون أبعاده

وكيانه، ونحن لا نستطيع أن نتصور مجتمعاً خلواً مما يتفاعل فيه من مكونات مادية ومعنوية وبالتالي يتكون نسيجه الثقافي، ثم تتضح معالمه وتبرز سماته، وتتمايز اتجاهاته عما سواها.

وعند تناولنا لأوجه التشابه أو الخلاف بين النظم التربوية أو التعليمية، ينبغي أن ندرك ما وراء هذه أو تلك من أسباب حتى تكون مقارنة موضوعية وحتى لا يكون هناك خلط بين ظروف أو نتائج لا تحقق الغاية من الدراسة، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن الدراسة الصحيحة، هي التي لا تقتصر على الإلمام بما يعيشه التعليم من مناهج أو طرق تدريس أو أنشطة مدرسية، فحسب، بل وتشمل أيضاً ما يحيط بالتعليم مما يوجد خارج دوره ومعاهده، وفي هذا يقول "سادلر": يجب ألا ننسى في دراسة نظم التربية الأجنبية ان الأشياء الموجودة خارج المدارس (يريد ظروف المجتمع) ذات أهمية أكبر من تلك الأشياء التي بداخلها، إذ أنها تحكم الأشياء التي في داخلها وتفسرها.

فطبيعة الدارسة المقارنة، تقتضي تقصي حقائق موجهات أساليب التربية والتعليم، حتى تكون دراسة تحليلية دقيقة، بعيدة عن التخمين أو التكهنات. إلى جانب هذا، فإنه إذا، أراد الباحث أو القائم بهذه الدراسة أن ينقلها، أو رغب في اقتباس شيء منها، فعليه أولاً وقبل كل شيء، أن يتفهم طبيعتها وعليه ثانياً، أن يختار منها ما يتلاءم مع البلد أو البيئة المنقولة إليها، ثم عليه ثالثاً، أن يهيئ الظروف الملائمة لما يريد نقله، أو اقتباسه، حتى يستطيع تطويعه كيفما يرى، ومن ثم يحقق بغيته المنشودة.

حقيقة أننا لا نستطيع أن ننقل نظاماً تعليمياً بحذافيره من بلد إلى آخر لاختلاف الظروف والعوامل المؤثرة، ولكننا نستطيع أن ننقل الآراء أو النظم

التربوية والتعليمية بعد أن نعدلها بما يلائم البيئة الجديدة المنقولة إليها، فما من نظام تعليمي إلا وتأثر بغيره من النظم وما من نظرية تربوية اجتماعية إلا وتخطت حدود البلد الذي ظهرت فيه فاثرت في النظم التعليمية على أن ذلك لم يظهر في عالمنا المعاصر فحسب، بل لقد ظهر أيضاً في العصور القديمة من قبل، فقد تأثر التعليم عند الرومان بالتعليم عند اليونان وتأثرت المدارس الأوربية منذ عصر النهضة بعلوم العرب ومدارسهم، وأثرت الحركة الإنسانية في عصر النهضة على تنظيم التعليم الثانوي ومناهجه، كما أثرت حركة الإصلاح الديني تأثيراً بالغاً في نشر التعليم الأولى في البلاد الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية، وأثرت الثورات السياسية والصناعية منذ القرن الثامن عشر على تنظيم التعليم وتوجيهه في كثير من البلاد، وفي وقتنا الحاضر، تنتشر النظريات العلمية الجديدة في بقاع الأرض، وتؤثر في حياة الناس.

وهكذا، ينتقل الفكر من دولة إلى دولة ومن مكان إلى مكان في الإطار المناسب ليصب في الوعاء المهيأ له.

أن الوقوف على طبيعة المجتمعات، ومعرفة ظروفها، وفلسفة الحياة فيها يعتبر بمثابة أضواء كاشفة تنير لنا سبل الدراسة، بصدق وموضوعية.

ومن امثلة ذلك:

عند تناولنا لأوضاع التربية والتعليم في الدول الأوربية الإشتراكية، يتضح لنا انه من السمات المميزة للحياة التعليمية أو التربوية فيها، شدة الاهتمام بالمنظمات الطلابية، والعناية بتربية الأجيال الناشئة، وعند محاولتنا تفسير أسباب ذلك، نجد ان من أهداف هذه الدول، إقامة بناءها الاجتماعي

على نوعية معينة من الشباب لهم من الصفات، ما يمكنهم من مسايرة اتجاهات الدولة التي يعيشون فيها، ولكي تضمن هذه الدولة توافر تلك الصفات في أبنائها، عليها أن ترسم تربيتهم وكيفية إعدادهم وفقاً لما تريده وفي ضوء معايير اجتماعية معينة.

وعند تناولنا لسمات التعليم في الدرل الرأسمالية، نجد أن من بينها، وجود المدارس الخاصة، أو مدارس الهيئات والطوائف بينما توجد هذه المدارس في الدول الأوربية الاشتراكية وحين نتبين أسباب ذلك، نجد أن السياسة التعليمية التي ينتهجها كل من هذين النوعين من الدول، تختلف عن الأخرى، حسبما يقف خلفها من عوامل أو قوى ثقافية وفلسفية تربوية، قد ترجع إلى نواحي سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو غير ذلك.

وعند تناولنا لمشكلات التربية في الدول العربية، نجد أن من أبرز تلك المشكلات، مشكلة الأمية، وتأخر تعليم الفتاة، وعندما نحاول الوقوف على أسباب واحدة منهما، نجد أن الظروف التي يعيشها الوطن العربي، بل وحياته في عصور مضت، إلى جانب بعض المؤثرات المعاصرة، هذه كلها لها دخل في وجود المشكلة، سواء كان ذلك يتعلق بالنواحي السياسية أو الاقتصادية، أو له صلة بالواقع الجغرافي، أو الاجتماعي لحياة الأمة العربية، ومن هنا برزت المشكلة وتجسمت، وبالتالي تتطلب حلاً مناسباً، وإلا ظلت باقية، تزداد حجماً، وخطورة على مر الأيام.

كذلك، على سبيل المثال، وانطلاقاً من مبدأ "اعرف عدوك"، إذا تناولنا نظام التعليم في فلسطين المحتلة " أو إسرائيل" وما تتضمنه أساليب التربية ومناهج التعليم من مبادئ واتجاهات، أو أنماط مرسومة للأفراد.. هنا يجب

ألا يغيب عنا مدى تأثير الوضع الجغرافي لإسـرائيل كـأحد العوامـل الموجهـة لسياستها التربوية فهي -من وجهة نظرها محاطة بأعدائها العـرب، وهـي فـي نفس الوقت، نريد التغلب عليهم، او تحقيق مطامع وتوسـعات، وبالتـالي، كـان لابد ان تتضمن نظمها التعليمية والتربوية ما يساعدها على تحقيق ذلك.

وقصارى القول، أن معرفة العوامل الثقافية، أو الأبعاد المكونة للـتركيب الاجتماعي للدولة وما تعيشه من ظروف وأحداث، علـى جـانب كبير مـن الأهمية في تفسير الظواهر التربوية والاتجاهات التعليمية.

الفصل الثالث

الاتجاهات التربوية في الوطن العربي

- تقديم.
- الاتجاهات التربوية العامة للدول العربية.
  - نوعية التعليم.
  - مناهج التعليم.
  - إدارة التعليم.
  - تحسين التعليم.
- مشكلات التعليم:
  - أ - المشكلات الخاصة.
  - ب- المشكلات العامة.

الفصل الثالث

الاتجاهات التربوية في الوطن العربي

تمثل الدول العربية -بصفة عامة- وحدة متكاملة، فكرياً وثقافياً واجتماعياً واقتصادياً، فهناك أكثر من رابطة تصل بينها، بل أنها في مجموعها تعتبر أمة واحدة ذات شعوب متعددة، تجمعها آمال وألام، وأهداف ومصالح مشتركة، وقيم ومثل، واتجاهات عامة في غالبيتها.

أما من حيث التعليم، فقد ورثت بلادنا العربية تعليمها من عهود استعمارية، خطط المستعمر فيها التعليم للأجيال العربية المتتالية من وجهة نظره وفقا لمصالحه.

ومهما اختلفت السياسة الاستعمارية باختلاف الدولة المسيطرة على هذا الجزء من الوطن العربي أو ذاك، فقد اتفقت كلها في بعض الأمور، حيث عملت كلها على تقليل فرص التعليم أمام المواطن العربي، كما عملت على حصر التعليم في دائرة الألفاظ التي لا تنتج قوة تتجه أول ما تتجه نحو المستعمر نفسه.

لقد وقعت البلاد العربية كلها باستثناء مراكش -تحت الحكم التركي، وتحت الحكم التركي، أصيب التعليم العربي كله بالعجمة، حتى لقد كان النحو العربي يدرسه للعرب معلم تركي باللغة التركية، كما أصيب بضيق الأفق، ففي العهد التركي، طردت العلوم الحديثة كلها من معاهد التعليم واقتصر التحصيل على الفقه ومقدماته والنحو وقضاياه.

ثم وقعت البلاد العربية في قبضة الاستعمار الغربي بنوعيه، البريطاني،

والفرنسي، وحيث حكم الاستعمار البريطاني، ساد الكتاب وسادت الثقافة القديمة وحيث وجد الاستعمار الفرنسي أجبر الشباب العربي على نسيان لغته. وأجريت اللغة الفرنسية على لسانه، ووضعت أمامه الآداب الفرنسية والثقافة الفرنسية، طمعاً في إلتهام العروبة وتذويبها في فرنسية الفرنسيين، إلى جانب انواع أخرى من الاستعمار منيت بها بعض أجزاء الوطن العربي كالاستعمار الإيطالي والبرتغالي. ثم حققت الشعوب العربية استقلالها بالفطرة العربية والكرامة العربية والبطولة العربية، رغم كل هذه المعوقات الثقافية، وكان على الحكومات الوطنية أن تواجه تطلعات مواطنيها العرب نحو تعليم شامل، تتسع فرصة للجميع؛ فاتجهت كلها نحو الكم دون مراجعة للنوع، تنشئ المدارس والمعاهد بالعشرات وربما بالمئات، ولكن من نفس النوع الذي رسمه الاستعمار، أو بتعديل غير كبير في المحتوى، ومن البلاد العربية ما تطور تعليمه إلى حد كبير وإن كان مازال بعيداً عن مواضع الرضا، كذلك هناك من بلادنا العربية، ما لا يزال يتحسس طريقه نحو التطوير.

وإلى جانب ذلك، هناك جزء عزيز من الوطن، هو "فلسطين المحتلة" والذي يعيش فيه عدد غير قليل من الأشقاء الفلسطينيين، الذين يعانون الكثير في سبيل العلم تحت ضغوط الاستعمار الإسرائيلي.

وفي ضوء هذا، نجد انفسنا أمام الحقائق التالية:

- أن مساحة الوطن العربي تبلغ نحو ١٤ مليون كيلومتر موزعة بين قارتي آسيا وأفريقيا.
- أن تعداد سكان الأمة العربية يبلغ نحو ٢٤٠ مليون نسمة (طبقاً للإحصاءات الحديثة) يعيش أكثر من نصف هذا العدد في مصر والسودان

والمغرب، وتتزايد النسبة العامة عاماً بعد عام.

- أن معدل الزيادة السكانية في الوطن العربي سنوياً نحو ٣٪ وتصل إلى ١٠٪ في بعض الدول البترولية بسبب الهجرة إليها، ومعظم المهاجرين من الذكور البالغين، وهؤلاء تبلغ نسبتهم نحو ٧٥٪ من السكان العاملين.

- أن الشعوب العربية صاحبة حضارات عريقة، ولها ماض مجيد على مر العصور، كما ان الوطن العربي، مهبط الديانات السماوية، ومنبع الحركات الدينية البناءة.

- أنه عن طريق العرب وحضاراتهم وثقافاتهم في العصور الماضية، أخذت أوربا والدول المتقدمة أصول حضارتها المعاصرة، وبعد أن استوردت مقومات مدنيتها من الشرق راحت تصدرها إليه ثانية بأسماء مستعارة ومسميات عصرية وبأساليب لا تخلو من المهانة أو المن أو الأذى.

- أن دول الوطن العربي بها الكثير من المواد الأولية اللازمة للصناعة ومصادر الثروة البترولية والمعدنية والمائية والزراعية، والتي تسهم في احتياجات العالم بنسب كبيرة.

- أن ٤٥٪ من مجموع السكان. تقل أعمارهم عن ١٥ سنة في المجتمع السكاني بالمنطقة العربية.

- أن أكثر من نصف تعداد الأمة العربية، يقع دون سن العشرين.

- أن أكثر من ثلثي الكبار في الدول العربية، يعانون الأمية في أبسط صورها (بمعنى لا يعرفون مبادئ القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة).

- أن ما يقرب من نصف الأطفال (بين سن السادسة وسن الثانية عشرة) محرومون من التعليم الابتدائي، إذ أن مرحلة التعليم الابتدائي بوضعها الراهن

لا تستوعب معظم الأطفال الملزمين، وتزيد نسبة الحرمان من التعليم الابتدائي في البنات عنها في البنين.

- أن ما يقرب من ثلاثة أرباع من هم في سن المرحلة الثانوية بشقيها (الإعدادي والثانوي ما بين سن ١٣ وسن ١٨) لا يزالون خارج هذه المرحلة من التعليم بمختلف أنواعها.

- أن نسبة طلاب التعليم العالي من شباب الأمة العربية الذين هم في سن هذا النوع من التعليم لا تزيد عن ٥٪ بصفة عامة.

- أن كثيراً من الأبنية المدرسية، والمنشآت التعليمية في البلاد العربية متواضعة في تجهيزاتها، فقيرة في مستواها، عتيقة في طرازها، غير كافية في عددها، مما لا يتناسب مع تزايد الإقبال على التعليم، ومتطلبات عصر التكنولوجيا التعليمية.

- أن كفة التعليم الأكاديمي النظري لا تزال ترجح كفة التعليم الفني أو المهني في غالبية الدول العربية وذلك لارتباطات تقليدية واجتماعية لا تزال عالقة بأذهان الكثيرين من أبناء الوطن العربي مما جعل الشباب يعزفون عن التعليم الفني أو التطبيقي بالإضافة إلى تكلفة التعليم الفني.

- أن الاعتمادات المالية المخصصة للتعليم -بصفة عامة- لا تزال قليلة نسبياً في كثير من دول الوطن العربي، فهي اعتمادات لا تتكافأ مع متطلبات التوسع في التعليم والنهوض به.

- أن ما ينفق على طلاب الأمة العربية في جميع مراحل التعليم يكاد لا يصل -على سبيل المثال- إلى ثلث ما تنفقه دولة مثل إنجلترا (المملكة المتحدة) والتي لا يصل تعداد سكانها إلى نصف تعداد الوطن العربي ويقدر عدد

طلابها بأقل من ثلثي مجموع طلاب البلاد العربية.

- أن المجال التربوي العربي لا تزال توجد به بعض المفارقات، فهناك دول قطعت شوطاً غير قليل في مراحل التعليم بما فيها التعليم العالي ودول جهودها متواضعة ولم يبدأ التعليم العالي بها وهناك دول تعاني من تزايد أعداد تلاميذها وضيق مدارسها مع قلة مواردها الاقتصادية، ودول على نقيض ذلك، وهناك أيضاً، من الدول العربية، ما تأخذ بالتطورات الحديثة وتصل إلى آخر ما وصل إليه العلم الحديث وفي نفس الوقت، تتمسك بتقاليدها العريقة وعاداتها القديمة.

- أن معظم البلاد العربية، لا تزال حتى الآن تستخدم التنظيمات الإدارية المتبعة منذ سنوات طويلة، ولم تأخذ بعد بأساليب جادة، وحديثة في إعداد القيادات، والكوادر الإدارية، والإشرافية على التعليم.

بيد أنه في السنوات القليلة الماضية، اتجهت بعض دول الوطن العربي نحو تطوير الإدارة العامة بها، وبالتالي إدارة التعليم فيها، حيث أعادت تنظيم الإدارات، وبناء الهياكل الوظيفية بها، كما اتجهت نحو التخطيط المبني على الدراسة الموضوعية.

الاتجاهات التربوية العامة للدول العربية:

بعد أن استعرضنا الحقائق السابقة عن بعض جوانب المجتمع العربي، نستطيع أن نقول أن أمتنا العربية تجتاز في وقتنا الحاضر مرحلة من التطور والنهوض حتى تتمكن من مسايرة ركب التقدم العالمي الذي يسير بأشواط واسعة نتيجة لما يفتحه التقدم العلمي من آفاق أمام البشرية.

والأمة العربية تنطلق في هذه المرحلة الحاسمة من حياتها بسرعتين:

سرعة تعوض عليها ما فاتها في عصور السيطرة الاستعمارية، وسرعة تلاحق بها انطلاق العالم الحديث في عصر الذرة وعصر الفضاء.

وهي تسير مدفوعة بوعي متزايد نحو الحياة الديمقراطية، التي تقوم على الشورى، وهي أصل من أصول ثقافتنا العربية العريقة.

وتتجه الأمة العربية إلى التنمية الاجتماعية، سيراً نحو العدالة الاجتماعية وشمولاً بالرعاية التعليمية والصحية والعمرانية لمزيد من قطاعات السكان.

كما أنها تتجه نحو تحقيق القوة المادية التي هي أساس ضمان مصالح العرب ومن ثم، اتخذت طريق العلم تعليما، وبحثا، وتطبيقا، وتتخذ منه منطلقا إلى التنمية الاقتصادية القائمة على التصنيع وعلى النهوض بالزراعة وتطويرها.

وقد هب العرب يأخذون حظهم من العلم ويعيدون صلتهم به، وتحقيقا لهذا فتح العرب أبواباً متزايدة من التعاون العلمي بينهم وبين بقية العالم المتقدم، ينهلون من معين العلم الحديث في سياج من الحفاظ على القيم الروحية والثقافية العربية الأصيلة.

وهم إذ يستلهمون قيم ماضيهم وثقتهم بحاضرهم واستعانتهم بنتائج المعرفة والخبرة البشرية في أوسع نطاقها، يحرصون على الاستمرار في المشاركة في الحضارة الإنسانية ويعدون أنفسهم للإسهام المنتج الخلاق في تقدم الإنسان ورخائه.

ومن ثم، فإن التعليم يمكن اعتباره الترجمة المباشرة للاتجاهات التربوية، وبالتالي، فإن السمات التي يمكن أن يتصف بها التعليم المعاصر في

البلاد العربية تكون على النحو التالي:

من حيث الاتجاهات العامة:

- الإيمان المستمر بدور التعليم وقيمته في تكوين الإنسان العربي القادر على صياغة حياته وحياة مجتمعه، متحرراً من قيود التخلف، وباذلاً الجهد في سبيل طلب التقدم وتحقيق أسبابه.
- التوسع المطرد في تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم والعدل الاجتماعي، وتكافؤ الفرص بين كافة المواطنين وإفساح المجال أمامهم لنمو أقصى ما تستطيعه طاقاتهم.
- الأخذ بأسلوب التخطيط في رسم السياسة التعليمية والوفاء بمطالب المجتمع من نظم التعليم ومؤسساته إدراكا لأهمية التخطيط المنظم في تنمية المواهب البشرية.
- محاولة التوعية السياسية والاجتماعية والاقتصادية لجماهير الشعب العربي، ومحاولة اللحاق بغيرهم من شعوب الدول المتقدمة.
- تمسك غالبية الدول العربية بالاتجاهات الإسلامية، والتراث القومي للعرب.
- الاتجاه إلى توحيد الأسس العامة للتربية والتعليم في الدول العربية، فلا يزال هناك اختلاف في درجات السلم التعليمي، ومسمياتها، مما يصعب معه الوصول إلى تعميمات شاملة.
- التعاون التعليمي والثقافي بين الدول العربية. لسد النقص في المجالات التربوية، ولإيجاد التكامل بينها مما يرفع المستوى العلمي العام في الوطن العربي.
- الاهتمام بتعليم الفلسطينيين، فلا تكاد تخلو بلد في الوطن العربي من أبناء

البلد العربي الشقيق "فلسطين" الذين شردوا من وطنهم الأصلي واحتلت بلدهم شرذمة من شذاذ الأرض وعلى أنقاض هذا الوطن السليب، أقيمت دولة العصابات الإسرائيلية منذ ما يزيد عن نصف قرن (سنة ١٩٤٨) فكان على العرب، احتضان أشقائهم الفلسطينيين ممن أجبروا على الهجرة إليهم سواء بعد عام ١٩٤٨ أو عام ١٩٦٧، وكان على الدول العربية والجامعة العربية بمنظماتها الإقليمية كمنظمة اليونسكو العربية ومجلس الشئون التربوية لأبناء فلسطين، وكذلك دائرة الشئون التربوية والثقافة التابعة لمنظمة التحرير الفلسطينية، توفير سبل التعليم لكل من في سن التعليم من أبناء الشعب الفلسطيني، إلى جانب ما تقدمه هيئة الأمم المتحدة عن طريق منظماتها الدولية كهيئة اليونسكو ووكالة غوث اللاجئين الفلسطينيين(*).

حقيقة أن الدول العربية تبذل قصارى جهدها لإتاحة فرص التعليم بكافة مراحله وتخصصاته لمن تستضيفهم من أبناء شعب فلسطين، وتوفر لهم سبل الإقامة الطيبة بين أشقائهم العرب، بالإضافة إلى منحهم مكافآت مالية مناسبة، إيماناً منهم بأن التعليم وإعداد القوى البشرية المتعلمة والمدربة من أهم مقومات العمل العربي لعودة فلسطين إلى أبنائها.

أما أولئك الذين فرض عليهم الاحتلال الإسرائيلي، وظلوا ببلادهم يعانون ضغوطه، فقد أضيروا تربوياً، واجتماعياً، وثقافياً، ولا تزال السلطات الإسرائيلية سائرة في معاملتها التعسفية معهم، مستخدمة أساليبها العنصرية مع المواطنين أصحاب البلد الحقيقيين، سواء كانوا متعلمين أو معلمين عرب.

وهنا، لنا وقفة قصيرة؛ فالإحصائيات المتداولة خلال عام ١٩٧٨، تشير

(*) من المعلوم أن القضية الفلسطينية طرحت منذ ما يقرب من نصف قرن.

إلى وجود نحو (٤) أربعة ملايين فلسطيني في العالم منهم من يعيش خارج فلسطين، أما داخل فلسطين المحتلة نفسها (إسرائيل)، فيوجد نحو (٤٢٠) ألف فلسطيني، وكانوا أكثر من ذلك بكثير، ولكن إسرائيل عن طريق القمع، والتهديد، ونسف المنازل، والإغراء أحياناً، تخلصت من عدد كبير منهم؛ بالهجرة: للعمل بالخارج.

ومنذ حرب سنة ١٩٧٣، هاجر عدد كبير من الفلسطينيين إلى دول الخليج، وازداد عددهم بشكل واضح هناك، حيث يحتلون مناصب هامة في هذه الدول. ومن قبل، أوعزت إسرائيل، بل وحرضت عدداً كبيراً من الفلسطينيين على الهجرة إلى الولايات الأمريكية، وإلى دول أمريكا اللاتينية ولا تزال تمارس -منذ حرب سنة ١٩٤٨ حتى الآن، سياستها المبنية على نقض المواثيق، والتعنت وتوطين الغرباء، وطرد المواطنين الأصليين من بلادهم، وإحلال المهاجرين اليهود مكانهم.

ولكن، على الرغم مما تعرض له شعب فلسطين من محنة استمرت نحو خمسين عاماً، كانت سبباً في سلب أرضه، وتشريده في عدد من أقطار الوطن العربي، وخارجه، فإن الروح القومية التي تغمر هذا الشعب (وما تميز به من ذاتية وحيوية، ومن إرادة النضال) أدت بأبنائه إلى السعي وراء فرص التعليم، على الرغم من الصعوبات التي يواجهونها في هذا السبيل.

وفي الوقت الحاضر، تتجه الجهود العربية، المخلصة، والمكثفة، نحو إعادة فلسطين إلى أبنائها، وعودتهم إلى أرضها، وتشكيل دولتها، والعمل على توفير الحياة الكريمة للشعب الفلسطيني، ووضع حل حاسم لمشكلة طال مداها،

كانت محور مواجهة الأمة العربية لتحديات الصهيونية(*).

من حيث نوعية التعليم:

تهتم الدول العربية بتكوين القيادات الفنية والإدارية في مختلف قطاعات النشاط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وتعمل على إتاحة مزيد من الفرص لمتابعة التعليم العالي والجامعي مما يمكنها من إعداد أنواع من القيادات التي تتحمل مسئوليات التنمية ومطالب التقدم في الوطن العربي.

- لا تزال شعوب الأمة العربية- في جملتها- تفضل التعليم النظري على التعليم العلمي، وتنظر نظرة متدنية إلى الحرف والمهن العلمية، وما زال محتوى هذه الحرف والمهن وكذلك محتوى التعليم المهني، متدنياً بدرجة كبيرة، مم يشجع على انصراف الناس عنها، كما يحدث في التعليم الثانوي الفني.

- يلاحظ ارتفاع عدد الأطفال في المدارس الابتدائية بالبلاد العربية خلال السنوات الأخيرة ارتفاعاً كبيرا نتيجة للتوسع الذي يحدث عاماً بعد عام بالرغم من أن بعض الدول العربية لا تأخذ بمبدأ الالتزام في التعليم الابتدائي ولكنها تكتفي بالتوسع فيه وتقديمه بالمجان لأبنائها.

- من المعلوم، أن تعليم ما قبل المرحلة الابتدائية، هو أقل مستويات التعليم حظاً من اهتمام الحكومات العربية فأكثره متروك للجهود الأهلية الفردية والجماعية- باستثناء قلة من الدول العربية- بل أن بعض دول الوطن العربي

(*) والأمل معقود على ما يجري الآن من اتصالات دولية متنوعة (ومن بينها مؤتمر السلام في مدريد بأسبانيا أكتوبر ١٩٩١) والتي يدعو لها الرأي العام العالمي لحل هذه القضية وكذلك ما يعقد من مؤتمرات دولية وعربية وبخاصة في هذا العام الأخير من القرن العشرين أملاً في قيام دولة فلسطين المستقلة.

من حيث تحسين التعليم:

(١) الطفولة:

أن العناية بالطفولة، واتخاذ الوسائل التي تكفل لها النمو المتكامل والاستقرار النفسي، من ألزم واجبات الحياة في عالمنا المعاصر، ونظراً لاشتغال المرأة بالوظائف العامة، وحفاظاً على أطفال اليوم وشباب الغد ورجال المستقبل، فإن وطننا العربي، اتجه إلى الأخذ بما يمكنه من ذلك، فقد بدأت بعض الدول العربية في إنشاء دور الحضانة ورياض الأطفال التي تتلقى هؤلاء الصغار وتسهم مع الأسرة في تربيتهم وتنشئتهم إلى جانب توفير وسائل أخرى تسهم في تربية الأطفال عامة، كبرامج الإذاعة المسموعة والمرئية، والعروض السينمائية والمسرحية الهادفة إلى تنمية مدارك الأطفال وحواسهم للكشف عن قدراتهم وميولهم.

والأمل معقود في أن تتزايد دور الحضانة ورياض الأطفال لما لها من فوائد تربوية وعلمية في مستقبل حياة هؤلاء الناشئين(*).

(٢) اللغات الأجنبية:

اللغات الأجنبية من أهم وسائل الاتصال بالثقافات الأجنبية، وعن طريقها، نستطيع أن نزن ثقافتنا العربية فنقدرها حق قدرها، لا سيما، تضاعفت في عصرنا الحاضر، سبل المواصلات وتشابكت أطراف العالم، وكثر التنقل بين الدول، وبلادنا العربية تجتذب الكثير من أبناء الدول الأجنبية هذا من ناحية، ومن ناحية، فإن بعض العلوم تدرس في الكليات الجامعية

(*) ومن مظاهر اهتمام الدول العربية بالطفولة إنشاء وتأسيس المجلس العربي للطفولة والتنمية في عام ١٩٨٧ ومقر أمانته العامة بالقاهرة.

بلغة أجنبية وكذلك ترسل كثير من دول الوطن العربي بمجموعات من أبنائها لاستكمال دراستهم في بلاد لا تتكلم اللغة العربية، ومن أجل هذا كله، تتجه بلادنا نحو الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية في مراحل التعليم العام بما في ذلك المرحلة الابتدائية (بموجب موافقة اللجنة الثقافية الدائمة بجامعة الدول العربية سنة ١٩٦٧) مع تفضيل دراستها في الصفوف العليا من هذه المرحلة الأخيرة، على أن تؤثر دراسة اللغات الأجنبية على دراسة اللغة العربية كلغة للتعليم(١).

(٣) رعاية الموهوبين:

- في كل دولة نخبة ممتازة من أبنائها، تتوافر لديهم إمكانيات عقلية وفكرية تجعلهم يتفوقون على أقرانهم من أبناء وطنهم، هؤلاء هم الموهوبون، ويتضح ذلك من ممارستهم للحياة التعليمية بمختلف المراحل، الأمر الذي حدا بالمسئولين في الوطن العربي إلى الإفادة من هذه المجموعات ذات الكفاءات الممتازة والاستعداد الطيب، والعمل على تنميتها ومساعدتها على استكمال مواهبها وقدراتها، حتى لا تضيع ثروة بشرية عالية وسط زحام الحياة المدرسية أو التعليمية المألوفة.

ولذلك تتجه بعض الدول العربية إلى استخدام الوسائل العلمية التي تمكنها من الكشف عن استعدادات أبنائها لرعايتها وتوجيهها وتنميتها، أسوة بما يتبع في الدول المتقدمة، واتباع ما يدعم هذا من إعداد المناهج المناسبة والمعلمين الأكفاء، والأخصائيين في هذا القطاع من التربية والتعليم.

(٤) التخطيط التربوي:

- من الاتجاهات الحديثة التي تأخذ بها دول وطننا العربي التخطيط التربوي

---

(١) المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب- الإدارة الثقافية- جامعة الدول العربية الكويت ١٩٦٨ ص ٣٩٤.

والتعليمي الذي تأخذ به كثير من دول عالمنا المعاصر، نتيجة لما يحدث من انفجار سكاني متزايد، وما يستتبع هذا من مسئوليات، ثم ما يعيشه العالم من تنافس وتحديات، وصراعات في مختلف نواحي الحياة.

وهذا التخطيط، يختلف من دولة إلى أخرى طبقاً لظروف مجتمعها وحياتها الحاضرة وتطلعاتها للمستقبل.

ففي الدول العربية، فنجد الحاجة ماسة إلى التخطيط في المجال التربوي سواء في السلم التعليمي أو في نظام القبول بالمراحل التعليمية، أو في المناهج الدراسية أو في نظم إعداد المعلمين، أو بالنسبة للحركة السكانية من الريف إلى المدينة أو التجمعات السكانية التي ظهرت نتيجة لمشروعات استصلاح الأراضي الزراعية أو ظهور مراكز جديدة للصناعة أو توطين البدو في مجتمعات مستقرة، ومتطلبات ذلك من الخدمات التعليمية المناسبة ثم ما يستتبع ذلك من إدارة للتعليم وتمويله وتصريف شئونه.

وقد أخذ التخطيط التربوي طريقه في وطننا العربي منذ عام ١٩٦٠ الذي يعتبر نقطة تحول جديدة في الحياة التعليمية للأمة العربية تمشياً مع الاتجاهات العالمية، وما رأته منظمة اليونسكو الدولية بالاتفاق مع الدول العربية آنذاك ومنذ ذلك التاريخ والتخطيط التربوي يسير في خطي حثيثة نحو النهوض بالمستوى التعليمي وتعميق خطط العملية التعليمية مع التوسع في قاعدة التعليم وربط الخطط التعليمية بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

(٥) منظمة اليونسكو العربية:

تمكيناً للوحدة الفردية بين أجزاء الوطن العربي عن طريق التربية والثقافة والعلوم ورفع المستوى الثقافي لهذا الوطن حتى يقوم بواجبه في

متابعة الحضارة العالمية، والمشاركة الإيجابية فيها، أنشأت جامعة الدول العربية (سنة ١٩٦٨) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (يطلق عليها تجاوزاً اليونسكو العربية لتشابه مهمتها بمهمة هيئة اليونسكو الدولية) حتى يمكن التنسيق بين جهود الدول العربية في ميادين التربية والثقافة والعلوم.

وقد حددت اللائحة الخاصة بإنشاء هذه المنظمة عملها فيما يلي[١]:

- النهوض بالتعليم والثقافة وذلك بالتعاون مع الدول الأعضاء.
- النهوض بالفكر إلى المستوى الذي يتيح للعرب حياة فكرية مثمرة تمكنهم من تحمل ما تقتضيه الحرية من مسئوليات.
- تشجيع البحث العلمي في البلاد العربية، والعمل على إيجاد هيئة من الباحثين.
- اقتراح المعاهدات وجمع المعلومات والحقائق والبيانات الخاصة بتنفيذ المعاهدات التربوية والثقافية والفنية التي تبرم بين البلاد العربية.
- المساعدة على تبادل الخبرات والمعلومات والتجارب التربوية والثقافية والعلمية والمعونات الفنية. وتنسيق هذا التبادل.
- المساهمة في الحفاظ على المعرفة وتقدمها ونشرها، وذلك بالمحافظة على التراث العربي وحمايته ونشره، سواء كان مخطوطاً، أو تحفاً فنية، أو أثرية.
- تشجيع التعاون بين الأمة العربية والأمم الأخرى في جميع نواحي النشاط.

وتشتمل المنظمة العربية على مجموعة من الإدارات والأقسام، لكل منها اختصاصاته ونواحي نشاطه مما يسهم في تكامل العمل العربي وتقدم الأمة العربية.

---

(١) المرجع السابق، ص ٣٤٤.

من حيث مشكلات التعليم:

تشير الدراسات والأبحاث التربوية من واقع أوضاع التعليم في الدول العربية، وكذلك المؤتمرات التي تعقد من وقت لآخر، إلى أن وطننا العربي لا يزال يعاني الكثير من المشكلات المتنوعة.

المرحلة الأولى:

من أبرز مشكلاتها:

*** عدم استيعاب الأطفال الملزمين:**

لايزال التعليم الابتدائي في أكثر البلاد العربية (بسبب الظروف الاقتصادية والاجتماعية) عاجزا عن استيعاب من هم في سن الإلزام من الأطفال وبخاصة من البنات، حتى أن المشكلة في بعض الدول العربية تبدو وكأنها مشكلة تعليم البنت وليست مشكلة تعميم التعليم الابتدائي وجعله إلزامياً، على أن هذا يختلف من دولة إلى أخرى فمنها ما تمكنت من استيفاء الإلزام بدرجة كبيرة ومنها ما لم يحقق ألا نسبة ضئيلة.

*** التسرب وعدم إكمال المرحلة:**

لا تزال بلادنا العربية وبخاصة المناطق الريفية في حاجة إلى مزيد من الوعي الفكري والثقافي والاجتماعي إلى جانب قصور الإمكانيات الاقتصادية عن الوفاء بمتطلبات الحياة، الأمر الذي تعزى إليه كثير من أسباب تسرب تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية، فكثير من العادات والتقاليد البالية، بالإضافة إلى رغبة أولياء الأمور في الاستفادة من أبنائهم اقتصادياً، باشراكهم فيما يقومون به من أعمال أو القيام بأعمال أخرى تعود عليهم بالنفع المادي.

أما في مناطق البدو، فربما كان السعي وراء العيش والانتقال من مكان

لآخر من أهم اسباب التسرب في هذه المناطق.

المرحلة الثانوية:

من أبرز مشكلاتها:

التركيز على الدراسات النظرية وإغفال الجوانب العملية:

تعتمد الدول العربية في مرحلة التعليم الثانوية (بشقيها الإعدادية أو المتوسطة والثانوية) على الدراسات النظرية بل والإفراط في الاهتمام بها، وساعد علي ذلك أن كثيراً من شباب الأمة العربية يجدون في المدرسة الثانوية العامة سبيلاً للتعليم العالي والذي يؤدي بدوره إلى مكانة مرموقة في المجتمع بالإضافة إلى اضطرار بعض الحكومات العربية تحت الضغوط الاقتصادية -إلى توفير التعليم النظري دون الفني أو العملي باعتبار هذا الأخير أكثر تكلفة مما لا يتفق وإمكانياتها.

والمرحلة الثانوية بوضعها الراهن، قاصرة على قبول الصفوة المختارة من خريجي المدرسة المتوسطة أو الإعدادية وهي لا تزال مرحلة ترتبط بالمرحلة السابقة عنها والمرحلة التالية لها، أي انه ارتباط رأسي، دون ارتباطهما بالجوانب التطبيقية في الحياة العملية إلا بنسبة ضئيلة، الأمر الذي يجعل بلادنا العربية في حاجة ماسة دائمة إلى الفنيين والأخصائيين في المجالات العملية التي تتطلبها مقتضيات التطور في العصر الحاضر، لا سيما وأن جزءاً كبيراً من اعتقادنا في تكوين الشخصية العربية المثقفة يقع على التعليم الثانوي وبالتالي فإن مرحلة التعليم الثانوي، مسئولة أكثر من أي مرحلة اخرى عن تدعيم شخصية شبابنا العربي ثقافياً وعملياً وفنياً واقتصادياً، مما يلقي على العملية التعليمية في المرحلة الثانوية عبء تكوينها التكوين

الصحيح.

ومن أجل هذا، تتجه النيات في الوطن العربي إلى جعل المرحلة الثانوية مرحلة شاملة تتنوع فيها الدراسة ما بين دراسة عملية وأدبية ودراسة تجارية وأخرى صناعية وثالثة زراعية، على أن يترك للطلاب حرية الاختيار من هذا التنويع والتشعيب في الدراسة وفقاً لقدراتهم وميولهم مع مراعاة متطلبات ذلك من تجهيزات تربوية وبرامج تعليمية ومعلمين مؤهلين ووسائل تقويم وامتحانات.

مرحلة التعليم العالي:

من أبرز مشكلاتها:

القبول في الجامعات:

تعاني بعض الدول العربية (كما في مصر) من كثرة الطلاب الراغبين في الإلتحاق بالتعليم الجامعي، وهي في ذلك، تاخذ بالأساليب المتنوعة، وفي مقدمتها مجموع درجات الطالب في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة إلى جانب العوامل السكانية أو الجغرافية وتلجأ إلى ما يطلق عليه، مكاتب التنسيق للقبول بالجامعات، دون ارتباط بميول حقيقية للطلاب أو ارتباط بمتطلبات الحياة من واقع المجتمع العربي، الأمر الذي يستوجب اتباع التخطيط التربوي السليم.

على أنه بالرغم مما يوجد من كليات ومعاهد عليا في بعض البلاد العربية وتبدو كثيرة نسبياً، إلا أنه لا تزال نسبة طلاب التعليم العالي نسبة قليلة بصفة عامة ولا تتفق ومعدلات النمو السكاني المتزايد ومتطلبات التقدم العصري، بل أن بعض الدول العربية لو توفر لأبنائها حتى الآن فرص التعليم

الجامعي لأسباب متنوعة بتنوع ظروف وأوضاع هذه الدول.

*** التطبيق الحرفي للنظم المستوردة:**

بعض جامعاتنا العربية، سواء من قبيل التقليد أو الإعجاب أو التعصب والتحيز، أو التعاطف أو غير ذلك تتبع، بل وتطبق في كلياتها ما هو متبع في التنظيمات الدراسية والفنية في كليات أجنبية، وقد تغالي في ذلك بأن تلتزم بالجزئيات في التطبيق وقد لا يتوافق هذا مع ظروفها الثقافية والاجتماعية (إذا افترضنا توافق الظروف الاقتصادية) ونسيت هذه الجامعات العربية، أنه ينبغي لنجاح النظم التعليمية المستوردة، ضرورة المواءمة الثقافية، والمناخ التربوي المناسب لتنفيذ هذه النظم حتى تؤتي ثمارها.

*** قلة الاعتمادات المخصصة:**

لا تزال الاعتمادات المالية المخصصة للإنفاق على التعليم العالي، غير متكافئة مع التوسع المطلوب، والعناية بمتطلبات الدراسة الجامعية النظرية أو العملية فبعض الجامعات العربية، لا تزال متواضعة في أبنيتها وتجهيزاتها، بل وفي كفاءات هيئات التدريس التي تعمل بها مما يكون له نتائج غير مرضية كثيراً بالنسبة لنوعية الخريجين وبالتالي للمستوى العام التعليمي والثقافي، وإلى جانب ذلك هناك دول عربية، تستطيع اقتصادياتها أن تسهم - في ضوء أوضاعها- في تقدمها العلمي بدرجة كبيرة.

المعلمون:

المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية بكل مراحلها وقطاعاتها، وبجهوده يقوم صرح العلم ويرتفع في كل دولة، وعن طريقه، تتوفر القوى البشرية المدربة التي تسهم في تقدم مجتمعاتها بمختلف التخصصات.

ومن أجل هذا، كان اختيار المعلم على جانب كبير من الأهمية، ومن ثم، فإن معاهد وكليات إعداد المعلمين والمعلمات تضطلع بمسئوليات كبيرة حتى تتمكن من توفير الصفات اللازمة فيمن يقوم بمهمة بناء البشر وتوجيه أبناء الأمة.

ووطننا العربي -شأنه شأن الكثير من بلاد العالم- بدوله الناهضة أو التي لا تزال تنفض عنها غبار التخلف أو التي قطعت شوطاً في مجال التعليم، في حاجة ملحة ومستمرة إلى المزيد من أعداد المعلمين، يستطيعون القيام بمهام تربوية كبيرة، تتزايد عاما بعد عام نظرا للإقبال المتزايد على التعليم الناجم عن الانفجار السكاني وتحقيقاً للمبادئ الديمقراطية التي تأخذ بها مجتمعاتنا العربية.

ومن أجل ذلك، تعتبر مشكلة النقص في أعداد المعلمين بمختلف التخصصات وفي مختلف المراحل التعليمية مشكلة رئيسية، لا تخلو دولة عربية من الشكوى منها، سواء في ذلك، الدول التي تقوم بها كليات ومعاهد لأعداد المعلمين، او تلك التي لم تنشأ بها بعد، الأمر الذي جعل الدول العربية -بلا استثناء- تضطر إلى تنويع مصادر إعداد المعلمين في المرحلة التعليمية الواحدة بل وحتى في المادة الدراسية الواحدة أيضا، ويصل الأمر ببعض الدول إلى الإستعانة بمن كانوا يعملون بالتدريس وبلغوا سن التقاعد وكذلك، بمن كانوا يعملون بمهن أخرى (ذات الفائض في العمالة) بعد إمدادهم بالقليل من المعلومات والتدريب الهزيل ولا شك أن لهذا أثره على العملية التربوية، وعلى المستوى العام للتعليم.

مشكلات عامة:

من المسلم به ان مشكلات التعليم وقضاياه لا تنتهي ما دام التعليم مستمراً، وما دام البشر يقبلون على التعليم ومجتمعنا العربي واحد من هذه المجتمعات، ومن مشكلاته التعليمية في وقتنا الحاضر:

١- الصراع بين الكم والكيف:

لاشك أن الظروف التي عاشها مجتمعنا العربي، وما فرض عليه في الماضي من استعمار وتخلف، وضغوط اجتماعية ومعاناة في الأحوال الاقتصادية، وحرمان من نعمة الاستنارة الفكرية والمعرفية، يجعله الآن في صراع دائم بين متطلبات الكم ونوعيات الكيف، هل يسير بخطى وئيدة، أشبه بخطى الجمل؟ أم أنه ينطلق بسرعة الصاروخ في عالم متغير، سريع التقدم؟

فدولنا العربية في صراع مع الزمن، فقد تخلفنا عن عصر البخار وتخلفنا عن عصر الكهرباء، وها نحن نعيش في عصر الذرة وعصر الفضاء والتكنولوجيا التعليمية المتطورة، ولا ندري ما يتمخض عنه المستقبل إن لم نأخذ دورنا بإيجابية في هذا العصر.

أن أمماً كثيرة سبقتنا، وكنا نحن أولى بهذا السبق، فحضارتنا عريقة، وعلومنا نقلها غيرنا وطورها وأفادوا منها، ثم هم يصدروها إلينا ثانية في قالب جديد، ونوعية جديدة.

ودولنا العربية في صراع مع نفسها، فأحياناً تكفل الحياة التعليمية البسيطة لأبنائها، وتستكفي من العلم بالكفاف حتى ليبدو العرب وكأنهم أنصاف متعلمين أو هم أقرب إلى الأمية؟ وأحياناً تأخذ بأسباب التطور السريع، وتعوض ما فاتها وتزيد عليه؟

أن أمتنا العربية لا تزال تعاني من إزدواجية الاتجاهات في بعض مجتمعاتها -كما سبق أن تحدثنا- فهناك من وصل إلى التطور إلى درجة كبيرة، ومع ذلك يتمسك بالتقاليد العتيقة، وهناك من يركن إلى الماضي ويرى في تجاهله، امتهاناً لتراثه، وجحوداً لأسلافه وعقوقاً لهم، وهناك من وصل إلى درجة عالية في العلم والمعرفة ولكنه لم يتمثلها بهضمها والاستفادة منها، وقد اكتفى بظاهرها وأدواتها وآلاتها، ولم يغير من فكره ولا من طباعه ولا من نظرته إلى الحياة المتطورة حوله إلا بقدر ضئيل.

كل عام تطالعنا دولنا العربية بالجديد من منشأتها التعليمية ومؤسساتها التربوية بقدر ما لديها من جهد واقتصاد وتفتح، ولكننا برغم ذلك، نجد المسافة بعيدة بين ما وصلت إليه وما وصل إليه عالمنا المعاصر، هي في نفس الوقت لا تألوا جهداً عن اللحاق به برغم تزايد سكانها وتزايد الإقبال على التعليم، أنه الصراع بين التوسع في التعليم وبين جودته والارتفاع بمستواه ولكل منهما متطلباته ذات الإمكانيات المحدودة.

أن الأمل معقود في المزيد من مواكبة العصر بكل طاقاتنا وجهودنا وقدراتنا، ومن أجل هذا، تأخذ الدول العربية بأسس التخطيط السليم حتى تحقق التوازن في اتجاهاتها التعليمية والتربوية.

٢- تخلف تعليم الفتاة:

إذا نظرنا إلى واقع التعليم في الوطن العربي بصفة عامة، نجد تخلفاً ظاهراً في تعليم الفتاة بمقارنتها بتعليم الفتى، وتؤكد هذه البيانات الإحصائية والأبحاث والدراسات التي تجري في المجال التربوي، ونحن جميعاً كمواطنين عرب نلمس ذلك في حياتنا، سواء في مجتمعاتنا المحلية، أو في المجتمعات

العربية عامة، مما يتنافى مع أصالة الطبيعة العربية وجوهر عقيدتها وثقافتها.

ففي المراحل التعليمية على اختلاف أنواعها، نجد نسبة البنين تفوق نسبة البنات، بل تصل إلى ضعفها في دول، وقد تصل إلى أكثر من الضعف في دول أخرى.

على أنه من الملاحظ، انخفاض نسبة البنات كلما ارتفعنا في السلم التعليمي، بمعنى أن أعداد البنات في التعليم الابتدائي أكثر منها في التعليم الثانوي بمرحلتيه وهذه أكثر منها في التعليم العالي بالإضافة إلى بعض التخصصات في أنواع المعرفة أو مجالات العلوم التي تكاد تكون قاصرة على الذكور وحدهم دون الإناث، بينما توجد في عالمنا المعاصر، دول كثيرة تتساوى فيها نسبة تعليم البنات مع نسبة تعليم البنين، إن لم تزد عنها، بل إن بعض التخصصات أو الأعمال تكاد تكون قاصرة على النساء دون الرجال، وليس هذا عن قصور في طبيعة الرجل، ولكنها طبيعة هذه التخصصات وظروفها الاجتماعية تقتضي ذلك.

على أن تخلف تعليم الفتاة في بلادنا العربية، يمكن التغلب عليه، لو أننا تخلصنا من أسبابه، وذللنا الصعوبات التي تقف أمام تعليم الفتاة العربية حتى تتساوى مع نظيراتها من فتيات العالم المتقدم المعاصر وربما كان في مقدمة هذه الأسباب والصعوبات:

- تمسك بعض أولياء أمور الفتيات ببعض التقاليد القديمة وعدم الاهتمام بتعليم بناتهم.

إحساس بعض الآباء بتفضيل تعليم البنين عن تعليم البنات، ويدعم هذا اضطراب الأحوال الاقتصادية للأسرة في أغلب الأحيان.

- تراكم الأجيال من الأميات في عهود سابقة. كما أن كثير من المتعلمات يتركن أعمالهن، لا سيما بعد الزواج وإنجاب الأطفال.

وبالرغم من كل ذلك، ففي كثير من الدول العربية -في الماضي وفي وقتنا الحاضر- متعلمات كثيرات، شاركن الرجال في مهام متنوعة، ومنهن النابغات في المجالات المتعددة.

٣- انتشار الأمية:

لا تزال مشكلة الأمية من المشكلات المزمنة في العالم العربي، فالأمية ليست وليدة اليوم، ولكنها ذات جذور ترجع إلى مئات السنين.

وفي كل عام تتراكم أرصدة الأمية بالرغم من تزايد الجهود التي تبذل في سبيل القضاء على هذه المشكلة، ذات الأبعاد المختلفة، سياسياً واجتماعياً وفكرياً واقتصادياً وصحياً.

وربما كان من العوامل المسببة لها -على مر السنين- عدم تمكن الدول العربية من استيفاء الإلزام لأطفال المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى تسرب بعض التلاميذ وعدم إكمالهم المرحلة، مما يهيئ الفرصة أمامهم ليرتدوا إلى الأمية، ويساعدوهم على ذلك، وجودهم في بيئات هي نفسها تعيش في الأمية.

وإلى جانب هذا، هناك نسبة كبيرة من أبناء الشعب العربي يعيشون في المناطق الرعوية والبدوية مما يصعب فيها القضاء على الأمية بسهولة.

ولما كانت ركيزة الأمية في فئتي العمال والفلاحين اللتين تكونان الجزء الأكبر من مجتمعنا العربي، فقد شرعت حكوماتنا العربية (في أوائل السبعينيات - ١٩٧٠) في الأخذ بوسائل أكثر جدوى مما كان يتبع من قبل من وسائل تقليدية، رغبة منها في الجمع بين تكوين المواطن المستنير والمواطن

المنتج الذي يسهم في تقدم مجتمعه، من هذه الوسائل "محو الأمية الوظيفي" بمعنى ربط العمل بالاستنارة الفكرية مما يبصر العامل والفلاح بطبيعة عمله، وقيمة إنتاجه وعائده لنفسه ولمجتمعه، مع الاهتمام بالجوانب المختلفة في تكوين شخصيته، والتي تمكنه من الإسهام في دفع عجلة التقدم بمجتمعه.

وقد دلت الأبحاث على أن تعليم العمال الأميين لمدة سنة واحدة في دراسة منظمة لمكافحة الأمية، يزيد إنتاجية العامل في المتوسط حوالي ٣٠٪ في السنة، كما لوحظ أن إنتاجية العمال المتعلمين تزيد ٤٣٪ عن إنتاجية العمال الأميين، وأن هذه النسبة تتزايد مع زيادة مدة التعليم.

كذلك، بالنسبة للفلاحين، فإن التدريب الفني والمشورة الفنية يؤديان إلى زيادة الإنتاجية زيادة مباشرة بالإضافة إلى وجود التعليم العام الذي يبدأ بمحو الأمية والذي يؤدي إلى تفتيح أذهان المزارعين وتطوير عقليتهم وخلق القدرة على التكيف والتجديد لديهم، تلك القدرة التي لا يمكن أن تتم إلا عن طريق التثقيف العام، والتي تؤدي على المدى الطويل إلى تطوير عميق في بنية المجتمع وفي إنتاجية العمل، وإلى التنمية الاقتصادية والاجتماعية[(١)].

٤- هجرة العقول العربية:

ما من عام يمر، إلا وتطالعنا أنباؤه بطائفة من العقول العربية التي هجرت مواطنها الأصلية، واتجهت إلى الغرب ودوله، تعيش هناك وتفيده بمكنون فكرها وعلمها، مختزن طاقاتها وعصارة تجاربها.

حقيقة أنه من دواعي الشرف للأمة العربية، أن يسهم أبناؤها في تقدم

(١) للمزيد من المعلومات انظر محو الأمية الوظيفي- المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي – سرس الليان – ١٩٧٠.

العالم (كما كانوا دائماً) وتحرص الدول الكبرى على الإفادة منهم، وفي هذا، انتشار للشخصية العربية على الصعيد الدولي، فنحن نرى في مجالات الخبرة والمعرفة، والطب، التعليم، الاقتصاد، الهندسة ومختلف الفنون. كثيراً من الأشقاء العرب يعملون فيها ويرفعون رأس الوطن العربي عالياً وفي هذا مشاركة وإثراء للحضارة العالمية والتقدم العالمي حتى لا يكون حكراً على الغرب وحده.

لقد هاجرت هذه العقول العربية تحت إغراء الوظائف المرموقة والمرتبات العالية وحسن التقدير من قبل الآخرين غير مواطنيهم، بل وأكثر من هذا، فبعضهم يفضل البقاء بالخارج والبعض الآخر يرغب في الإنتماء إلى جنسية الدول التي يعيش فيها.

ولئن صدق على هؤلاء المثل القائل "لا كرامة لنبي في وطنه" فإن ضريبة الانتماء إلى الوطن تقتضي من الفرد حسن المواطنة ورد الجميل للمجتمع الذي أنجبه والأرض الطيبة التي نشأ فيها ومواطنيه الذي هو فرد منهم:

بلادي وإن جارت على عزيزة وأهلي وإن ضنوا على كرام

وأن الدول الكبرى تحاول أن تستنزف الطاقات البشرية الفذة في المجتمع العربي -ربما بدافع شهوة الحقد والاستئثار بالتقدم، اللهم إلا إذا حسنت النيات، وهنا ينبغي أن يكون الترحيب بالتبادل الفكري والعلمي الثقافي- وهو من أهم اهداف التربية المقارنة كما سبق أن اوضحنا- و لاشك ان العقول المفكرة والكفاءات العربية الممتازة، واجهات مشرقة لنا في العالم الخارجي ولكن شعوبنا العربية في حاجة إلى مزيد من الخبرات والكفاءات،

لنتمكن من تحقيق ما تريد في هذه الفترة الراهنة، فترة البناء والسباق والتحدي لمتطلبات العصر، عصر كثرت فيه التحديات، ولابد من استثمار هذه العقول والخبرات، وفي ذلك يرى "الفريد مارشال" أن أبلغ أنواع رأس المال قيمة رأس المال الذي يستقر في الإنسان باعتبار أن الإنسان يمثل استثماراً قومياً، ولا بأس بعدئذ من تصدير خبراتنا إلى الخارج من قبيل التفاعل الحضاري بين الدول، ومع إيماننا بأن معين الخبرة العربية لا ينضب، إلا أن استمرار استنزافها لغير العرب، ليس في صالح الوطن العربي.

على أن هناك، من يرى في هجرة العقول، ما يعوض بلادها هجرتها؛ فالقدرات المهاجرة، تصقل في البيئات الأصلح، وبالتالي، عندما يعود هؤلاء المهاجرون، أو يزورون بلادهم بين الحين والحين، يضيفون إلى عائدها بعدة وسائل.

فالمهني العائد إلى بلده، يستطيع أن يحدث اثراً يفوق ما كان سيحدثه من أثر قبل هجرته، وعلى سبيل المثال؛ كان وصول الصينيين إلى الطاقة الذرية، بفضل علماء صينيين أقاموا ونضجوا في الولايات المتحدة الأمريكية[1].

وعطاء المهاجر لبلده، لا يتوقف على عودته أو ذهابه، وإيابه وإنما يتوقف على مدى صلته ببلده، وقد يعود إليه في النهاية بكل مدخراته.

وعلى أية حال، فإنه ينبغي ان تتخذ الدول العربية، الوسائل التي تمكنها من الحد من اجتذاب الهجرة لأبنائها -أو على الأقل- اتباع الأساليب التي تنظمها، بحيث تحرص على الإفادة من عقول أبنائها، إلى جانب حسن التعامل

---

(1) أنظر جاجديشي بجواتي -هجرة العقول- ترجمة د. محمود حامد شوكت - المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية - اليونسكو - القاهرة ١٩٧٧.

مع الدول المتقدمة، المهاجرة إليها.

٥- البيروقراطية في إدارة التعليم:

أو التسلط الإداري في التعليم، ونعني به أن كثيراً من إدارات التعليم في الدول العربية تلتزم بحرفية التطبيق للوائح والقرارات التي تصدر بشأن النظم التعليمية وما يتعلق بها من أمور مما يستغرق وقتاً تضيع معه الغاية، إذ يبدو أن كثيراً منا نحن العرب يستهين بالوقت، أو لا يحسن استغلاله مما يضيع معه الجهد وتضيع معه فوائد متعددة، فالبطء أو التردد في اتخاذ القرارات والتواني في تنفيذها، والضغوط التي قد يتعرض لها العاملون في الإدارات التعليمية تؤثر في طبيعة المجال التعليمي ويسم العاملين بسمات التواكل والتراخي مما يعوق التقدم في حركة التعليم.

وتتدخل هذه البيروقراطية فيما يتعلق بتعيينات وتنقلات وترقيات المعلمين والإداريين والفنيين والاعتمادات المالية كذلك توريد الكتب والأدوات والأجهزة المدرسية للمنشآت التعليمية ومما يساعد على استمرار البيروقراطية، أن بلادنا العربية جميعها، تسير على النمط المركزي في إدارة وتمويل التعليم اللهم إلا إذا استثنينا بعض الجهود المحلية أو الأهلية القليلة والتي تؤدي في صورة خدمات قومية أو مساعدات فردية أو جماعية.

إن العمل الإداري الناجح، هو الذي يتم إنجازه في حدود الوقت المخصص له؛ وفي ضوء الإطار العام المرسوم له حتى يحقق الغاية المرجوة منه، وبطبيعة الحال، هناك فرق بين النظام في العمل والتأني في اتقانه وجودته، وبين التسيب واللامبالاة في أدائه، بحجة الحرص على سلامة العمل، حتى أنه لتنشأ صراعات بين القوى التسلطية الروتينية. وبين

مقتضيات الإنجاز السليم والعمل المتقن، ولا سيما وأنه لا تزال بعض أعمالنا تخضع للتقاليد العتيقة ومما يصفها بالجمود والتعقيد.

لقد أن الأوان، لكى ندرك قيمة الوقت، ونخلص أنفسنا من عبودية الروتين وان نتحرر من تسلط العهود البالية، وأن نتطلع إلى الانطلاق والإنجاز، وإلى مزيد من التقدم.

وإلى جانب مما سبق من مشكلات، هناك مشكلات أخرى، من بينها:

- ارتفاع نسبة الفاقد في التعليم بسبب كثرة الرسوب، أو الانقطاع أو التسرب أو القصور في نظم القبول والامتحانات.

- زيادة كثافة الفصول وازدحامها بالتلاميذ في بعض البلاد العربية (كما في مصر) بصورة ملفتة للنظر ويرتبط بهذا مشكلات دراسية وصحية ويترتب عليها نتائج ليست في صالح العملية التربوية.

- عدم اتباع المدارس- وبخاصة في المرحلة الابتدائية- نظام اليوم الكامل، وأخذ بنظام الفترتين وأحيانا ثلاث فترات في اليوم الواحد (كما في مصر) لكثرة أعداد التلاميذ كثرة لا تستوعباها المدارس الحالية، ولهذا أثار علمية وتربوية غير مرضية[١].

- عدم الاهتمام الكافي بالتعليم في المناطق الريفية والصحراوية وكذلك المناطق النائية، فلا تزال الجهود التعليمية مركزة- في معظم الدول العربية- على المدن والمناطق الحضرية.

(١) تناقصت هذه الفترات في السنوات الأخيرة وتحاول الدولة الأخذ بنظام الفترة الواحدة كلما أمكن ذلك.

الفصل الرابع

التعليم العام في جمهورية مصر العربية

(كنموذج للدول العربية)

- تقديم.
- إدارة التعليم في جمهورية مصر العربية.
- أجهزة مسئولة عن العملية التعليمية.
- مستجدات على ساحة التعليم المصري.
  * المجلس القومي للطفولة والأمومة.
  * تطوير رياض الأطفال.
  * مدارس الفصل الواحد.
  * مدارس المجتمع.
  * فصول المنازل.
- مشكلات التعليم العام في مصر.

الفصل الرابع

التعليم في جمهورية مصر العربية

تقديم:

مصر، كبرى الدول العربية، حضارتها عريقة، وتاريخها طويل في عالم الإنسانية، وماضيها شاهد صدق على رسوخ قدمها في العلم والتعليم.

تعرضت لألوان من الغزو والاستعمار، قديماً وحديثاً ولكنها صمدت في وجه أعدائها، تدفعهم وتردهم على أعقابهم خاسرين، بفضل عزيمة أبناءها، وبأس رجالها، وفكر زعمائها وقادتها على مر العصور، ثم بمؤازرة شقيقاتها العربيات.

والحياة التعليمية المعاصرة في مصر، ليست وليدة اليوم، ولكنها في ارهاصاتها ترجع- على وجه التحديد- إلى مطلع القرن التاسع عشر، حيث بدئ بتحديث التعليم المصري آنذاك، فكانت محاولة تعديل مساره في مواكبة الاتجاهات الحديثة التي تتفق وطبيعة القرن الماضي.

وقد قطعت مصر، في هذا السبيل شوطاً أبعدها عن مظاهر التخلف الذي لحق بها طوال قرون سابقة، فرض عليها فيها، البعد عن مظاهر التحضر والتقدم.

ثم تعرضت لمأساة وضائقة اقتصادية، انعكس أثرها على العلم والتعليم فجعلته يخبو في ضوئه حيناً من الدهر، وينحسر في مداه، فيتركز في مدى قليل، لا يصل إلى مورده إلا فئة قليلة وهؤلاء هم أبناء الموسرين القادرين، ثم فئة ضئيلة أيضاً، لا تصل إليه إلا بشق الأنفس، وأولئك هم عامة الشعب التواقين للتعليم والمبعدين عنه في نفس الوقت.

حتى إذا انتهى الربع الأول من القرن العشرين، كانت مصر قد نفضت عن كاهلها غبار القهر الذي فرض عليها، وتخلصت مما رزحت تحته سنوات، وعادت سيرتها في تيارات العلم والمعرفة بقدر ما مكنتها ظروفها السياسة والاقتصادية والاجتماعية، التي كانت أفضل من ذي قبل.

وإذا انتهى النصف الأول من القرن العشرين، كانت مصر، قد أرست قواعد نهضتها العلمية، وأعادت تنظيماتها التعليمية، وأكثرت من إنشاء المدارس والمعاهد، وإذا هي ترسخ للتعليم العالي والجامعة المصرية (جامعة القاهرة) ، سنة ١٩٠٨، ١٩٢٥ وجامعة الإسكندرية (في أوائل الأربعينات) ثم جامعة عين شمس (مع انتهاء العقد الخامس من القرن العشرين) ومن قبل كانت (و لا تزال) جامعة الأزهر، تلك الجامعة الإسلامية العريقة، ذات التاريخ المجيد، والمشرف للأمة العربية بصفة خاصة، والعالم الإسلامي بصفة عامة.

ثم مع إشراقات ثورة مصر في عام سنة ١٩٥٢ وحتى وقتنا الحاضر ومصر تخطو خطوات واسعة وموفقة في جميع مجالات الحياة فيها، تلك الثورة المباركة، التي تعتبر أهم حدث في تاريخ مصر المعاصر، بفضلها تغير وجه الحياة في مصر، بكل ملامحه وأبعاده، تغير إلى ما هو أحسن، تغير إلى ما هو أفضل، تغير إلى ما هو أكثر تقدما ونهضة وشمولاً في كل مظاهر الحياة، وها هي حياة مصر المعاصرة بكل أوضاعها، شواهد صدق على ذلك، أما عن الأوضاع التعليمية، فقد أعيد بناء الهيكل التعليمي في مصر، واستتبع هذا تغييراً في كل شيء في نوعيات التعليم في نظم التعليم في المناهج والبرامج الدراسية، في إدارة التعليم، في توجيه التعليم وتقويمه، إلى

غير ذلك مما يتصل بالعلم والمتعلمين. ثم، لقد زيدت المدارس والمعاهد والمؤسسات التعليمية وزيدت الجامعات بحيث تتجه النيات الآن إلى التوسع في التعليم العالي بمختلف كلياته، لتشمل محافظات الجمهورية، نتيجة لما حدث من تغيرات جذرية في مجتمعنا المصري، سياسياً واجتماعياً واقتصادياً وثقافياً وفكرياً.

فنحن نرى في هذه السنوات- ونحن في الربع الأخير من القرن العشرين تزايد وعي جماهيرنا المصرية عاماً بعد عام، ونرى تزايد الإقبال على التعليم عاماً بعد عام بحيث أصبحت مصر تشكل أعلى نسبة للتعليم في دول الوطن العربي.

هذا، من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن مصر بواقعها الراهن، لا تقل عن غيرها من الدول المتقدمة في عالمنا المعاصر، من حيث أخذها بالاتجاهات العلمية والتربوية الحديثة، بل وتتفوق على بعضها في بعض فروع المعرفة.

ولقد كان للأوضاع السياسية الدولية الممتازة التي تتمتع بها مصر، سواء مع شقيقاتها العربيات، أو غيرها من الدول الصديقة، وما تنتهجه من سياسة الانفتاح على العالم، كان لذلك كله، أثاره الواضحة والطيبة في المكانة المرموقة التي تتمتع بها مصر بين غيرها من دول العالم بصفة عامة، ومكانتها العلمية بصفة خاصة.

والحديث عن التعليم في جمهورية مصر العربية، حديث طويل، وحافل بالكثير من المعلومات والاتجاهات بل والقضايا والمشكلات أيضاً، وليس هنا مجال تغطية هذا الحديث بأبعاده والإفاضة فيه طولاً وعرضاً وعمقاً، ولكننا

نكتفي في الصفحات التالية بالحديث عن بعض النواحي التعليمية المعاصرة، مع التركيز - بصفة خاصة- على أوضاع التعليم العام.

أولاً: إدارة التعليم العام وتمويله:

تعتبر إدارة التعليم العام في مصر، من مسئوليات الدولة، فهي التي تشرف عليه إشرافاً إدارياً، ومالية، مباشراً.

ولقد نشأت الإدارة التعليمية في مصر، منذ بدايتها في عصورها الحديثة، على أسس مركزية.

وهي بهذا، جاءت انعكاساً طبيعياً للإطار المركزي للتنظيم الإداري العام في مصر، إلا أنه بتتابع السنوات، وتعدد المسئوليات التعليمية، بدأت الإدارة التعليمية على شئون التعليم، تعاني من قيود المركزية وأعبائها، ومتطلباتها، ومن ثم، حاولت الدولة تحقيق نوع من اللامركزية، وقد تم ذلك على عدة مراحل، سنوردها بعد قليل، بعد تناولنا لإدارة التعليم العام على:

(أ) المستوى القومي (المركزي):

تعتبر وزارة التربية والتعليم، الهيئة العليا، المسئولة عن التعليم العام في مصر، وهذه الوزارة، شأنها، شأن بقية الوزارات، فهي صورة من صور الإدارة العامة، التي تنظم حياتنا في المجتمع المصري، في عصرنا الحاضر وتتسم هذه الإدارة، بالحرص على وحدة التماسك بين جوانب المجتمع، ونواحيه، كما تعمل على وجود صلة بين القمة والقاعدة، بل وجود رابطة عضوية، من خصائصها؛ ألا تجعل الطرفين في تجاذب؛ هذا مشدود إلى أعلى، وذاك مشدود إلى اسفل، ولكنهما في تعاون مستمر، تديره ديناميكية؛ قوتها الدافعة، تقدم المجتمع، وهدفها الصالح العام لمن فيه.

والمكانة التي تحتلها وزارة التربية والتعليم في الإدارة التعليمية، تجعلها تضطلع بمسئوليات عديدة، من بينها:

١- تخطيط السياسة التعليمية، في ضوء الأهداف القومية، والسياسية العامة للدولة.

٢- تقدير الأموال اللازمة لخطط التعليم، ومشروعاته.

٣- وضع البرامج، والمناهج الدراسية لتنفيذ الخطة التعليمية، وما يلزم ذلك من مقررات، وكتب دراسية، وما يتبع ذلك من وسائل تقويم، وامتحانات عامة.

٤- تحقيق التوازن الجغرافي في توزيع الخدمات التعليمية على مراحل التعليم، ومتطلباتها.

٥- تطويع نظام التعليم، لمواجهة مطالب التنمية الاقتصادية من القوى العاملة.

٦- الإسهام في إيجاد التوافق بين مستويات التعليم العام، والتعليم العالي، بما تتطلبه احتياجات المجتمع.

٧- تحديد مستويات المدرسين، وتقييم، ومتابعة تقويم التعليم على المستوى القومي.

٨- توفير التعليم الابتدائي للإعداد المتزايدة باستمرار من الأطفال الذين يبلغون سن الإلزام.

٩- إصدار القرارات، والنشرات اللازمة لتنظيم، وتوجيه العملية التربوية.

١٠- تعيين، ونقل من يشغلون الوظائف القيادية، والإشرافية العليا في مراحل التعليم العام بديوان الوزارة، والمديريات التعليمية.

هذا، ويتولى وزارة التربية والتعليم، وزير مسئول عنها، يعاونه مجموعة من وكلاء الوزارة، كل في مجال اختصاصه.

وذلك بعد أن أعيد تنظيم الجهاز الإداري، والفنى بالوزارة في سنة ١٩٦٩ ثم أدخلت بعض التعديلات في السنوات الأخيرة، بحيث أصبحت على النحو التالي:

- وكيل الوزارة للتعليم الأساسي.
- وكيل الوزارة للتعليم الثانوي العام.
- وكيل الوزارة للتعليم الفني.
- وكيل الوزارة للتعليم للخدمات المركزية والعلاقات الخارجية.
- وكيل الوزارة للشئون المالية والإدارية.
- وكيل الوزارة لشئون التوجيه الفني.

وترتبط هذه الوكالات بعضها ببعض بواسطة مجلس وكلاء وزارة التربية والتعليم الذي يرأسه وزير التربية والتعليم.

كما أنشئ مجلس للتخطيط والمتابعة برئاسة الوزير وألحقت بكل مرحلة تعليمية إدارات للخطة التعليمية والتنظيم المدرسي والمناهج والكتب المدرسية والنشاط التربوي والامتحانات.

ومعنى هذا أن كل إدارة تعليمية لكل أنواع التعليم أصبحت وحدة متكاملة تتولى تخطيط ومتابعة التعليم للقطاع التعليمي الذي تشرف عليه.

ومن الإدارات الجديدة التي أنشئت إدارة رعاية الطلاب اجتماعيا وتربويا وإدارة البحوث الفنية وهذه الأخيرة تضم المختصين بالوزارة والجامعات لرسم سياسة البحوث ومسايرة التطورات التعليمية الحديثة.

كذلك أعيد تنظيم التفتيش الفني بوزارة التربية بحيث اختير لكل مادة مستشار وكان يعرف من قبل بعميد التفتيش أو كبير المفتشين واصبح يطلق عليه الآن مدير التفتيش لمادة ما. كذلك وجدت وظيفة الموجهين العامين للمواد المختلفة وهم بمثابة حلقة اتصال بين الوزارة والمديريات التعليمية.

لأهمية التوجيه الفني في العملية التربوية، أنشئت- في السنوات الأخيرة وكالة الوزارة لشئون التوجيه الفني، والتي من أهم خصائصها.

١- النهوض بالعملية التعليمية في شتى جوانبها بمختلف مجالاتها عن طريق التوجيه والمتابعة والتقويم، والبعد- بقدر المستطاع- عن الأعمال الإدارية والإحصائية التي كانت تأتي على كل وقت التوجيه، وتستنزف أغلب جهده.

٢- تغطية زيارة جميع المديريات والإدارات التعليمية في كل أسبوع لتنال المناطق النائية نصيبها الكامل، على أن تشمل الزيارات عينات مختلفة من المدارس تعطي صورة واضحة وكاملة لما تضمه المحافظة من نوعيات مختلفة.

٣- الاتصال المباشر بقادة التعليم المحليين، والإسهام في معالجة وحل المشكلات الميدانية، مع إعطاء دروس نموذجية في الفصول أمام المدرسين، وعقد ندوات علمية لهم لمناقشة كل شئون المادة، والعمل على رفع مستوى الأداء فيها.

٤- تيسير حصول إدارات المراحل التعليمية المختلفة بديوان الوزارة على ما تطلبه من إحصاءات أو بيانات أو تقارير من المديريات والإدارات التعليمية[١].

---

(١) وزارة التربية والتعليم –وكالة الوزارة للتوجيه الفني تقرير ٧٣ – ١٩٩٤ ص ٢.

وبالإضافة إلى ذلك، من المعلوم أن من أهم مجالات عمل التوجيه الفني مراجعة المناهج والكتب، والإسهام في تطويرها وتعديلها، وكذلك الإسهام في تصميم و إعداد وفحص الوسائل التعليمية المختلفة بما في ذلك الأجهزة والمعدات والأدوات المعملية اللازمة للمراحل التعليمية.

(ب) إدارة التعليم على المستوى الإقليمي والمحلي:

أما عن الإدارة اللامركزية في المديريات التعليمية فتمثل هذه المديريات وزارة التربية والتعليم في الإشراف على التعليم على المستوى الإقليمي في المحافظات وتخدم كل مديرية تعليمية محافظة واحدة من محافظات مصر، وهذه المديريات صورة مصغرة مماثلة لتنظيم الوزارة بالإضافة إلى المجالس المحلية والشعبية بالمحافظات ولكل مديرية مدير عام يساعده وكيل أو وكيلان في بعض المديريات ويوجد مديرون للمراحل التعليمية بها ومدير للخدمات التعليمية وكذلك هناك المفتشون أو الموجهون الفنيون بالإضافة إلى هذا توجد في كل مديرية إدارة للعلاقات العامة، وتتبع مكتب المدير العام مباشرة لها، ولها مسئوليات مماثلة مناظرة لمثيلاتها في ديوان الوزارة.

وإلى جانب ذلك، تتبع المديرية التعليمية -على مستوى المحافظة- قطاعات تعليمية ممثلة في مجالس المدن والقرى التابعة للمحافظة ولكل منها مسئولياتها الإدارية والفنية، على أن تكون على صلة دائمة بالمديرية التعليمية عن طريق العاملين فيها، إداريا وفنياً.

وأما عن محاولات لا مركزية التعليم: فيمكن تلخيص هذه المحاولات كما يلي:

المحاولة الأولى:

سنة ١٩٠٩ في هذا العام بدأت مجالس المديريات عملها في مباشرة شئون التعليم وقد كان كل مجلس يتكون من المدير رئيساً ومن عضوين منتخبين عن كل مركز وكان لهذا النظام صفتان إداريتان: إحداهما صفة المركزية وتتمثل في اعتبار رئيس المديرية المنتخب مسئولاً عن شئون التعليم في مديرينه.

اما المحافظات حيث كان يقسم القطر المصري إلى مديريات ومحافظات فكانت إدارة التعليم فيها مركزية مباشرة من قبل وزارة المعارف عن طريق مراقبة للتعليم إذ كانت المحافظات لا تحظى بنفوذ كبير في إدارة التعليم ولم يكن لها دخل في الإنفاق على المدارس الداخلة في نطاقها -كذلك كانت الوزارة تشرف على مدارس مجالس المديريات وتقدم لبعضها المساعدات المالية حتى عام ١٩٣٤.

وفي سنة ١٩٣٤ حددت مسئولية مجالس المديريات في التعليم الأولي أو الإلزامي دون غيره ولو أنها ظلت تسهم ماديا في التعليم الموجود في نطاقها بصفة عامة بنسبة تصل إلى ٦٦٪ من ضرائب الأطيان بها واستمر ذلك حتى صدر قرار بقانون الإدارة سنة ١٩٦٠.

وكانت مجالس المديريات تدار بواسطة وزارة الداخلية ولها على مدارسها السلطة القانونية ملتزمة بلوائح المعارف حيث كانت على صلة مستمرة بها عن طريق مدير التعليم فيها ومفتش الوزارة وكذلك الإعانات التي تقدمها للمدارس.

المرحلة الثانية:

في سنة ١٩٣٩ أنشئت المناطق التعليمية وكان السبب في إنشائها من وجهة نظر وزارة المعارف هو أن مركزية كل الإدارات في الوزارة لم تعد

مناسبة لمسئوليات الوزارة المتزايدة وأن الأعمال الروتينية كانت تستغرق معظم وقت الوزارة كذلك أرادت الوزارة أن تستفيد بخبرة رجالها كممثلين لها في تطبيق السياسة العامة وتكييفها للظروف البيئية على غرار ما هو متبع في بعض الدول.

المحاولة الثالثة:

في سنة ١٩٥٦ وهي محاولة لا مركزية الإدارة والتوجيه الفني أو التفتيش بشئ من الحرية ومنح المنطقة التعليمية بعض الصلاحيات مالياً وفنياً وإدارياً وعلى سبيل المثال للتفتيش والتوجيه الفني روعي أن يكون المفتش أو الموجه مسئولاً عن مادته في مراحل تعليمية معينة وقد طبق هذا في منطقة الجيزة كمجال تجريبي غير أن هذه التجربة انتهت في عام ١٩٦٠ ولم تنل كثيراً من النجاح لتعارض بعض الاختصاصات والمسئوليات ومن ثم بدأ الأخذ بنظام الحكم سنة ١٩٦٠ حيث نظم التفتيش واستحدثت وظائف جديدة فيه بحيث تترك الفرصة للحكم المحلي للاشتراك في عملية التوجيه عن طريق موجهي المديريات التعليمية بالإضافة إلى جهاز التوجيه الفني على المستوى القومي.

المحاولة الرابعة:

في سنة ١٩٦٢ حيث صدر قانون الإدارة المحلية وتلت ذلك بعض التعديلات كما حدثت سنة ١٩٦٦ ثم سنة ١٩٧٥ وسنة ١٩٧٨ وتنفيذا للتنظيمات الجديدة للحكم المحلي بمجالسها ولجانها المختلفة من مجالس استشارية ومجالس تنفيذية وقومية مما منح السلطات المحلية في المديرية التعيينات أو الترقيات أو التنقلات وكذلك في الاعتمادات المالية على أن يتم

ذلك في إطار تعاوني متناسق مع الإدارة التعليمية المركزية ممثلة في وزارة التربية والتعليم وتمشياً مع السياسة العامة للدولة، على أن الإتجاه السائد الآن هو محاولة تطبيق مبدأ "مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ بحيث تتولى الهيئات المركزية على المستوى القومي رسم السياسة العامة وتحديد معالمها تحديداً كاملاً.

ثم يترك أمر تنفيذ هذه السياسة إلى الهيئات التعليمية المحلية مع إعطائها حرية كبيرة في التصرف عند التنفيذ أي إيجاد التوازن في الإدارة بالنسبة للسلطة المركزية والهيئات المحلية.

وبالنسبة للموجهين فهناك نوعان من الموجهين على المستوى الإقليمي المحلي.

النوع الأول:

الموجهون الأوائل ويعينون بمعرفة الوزارة ويتولى كل منهم التوجيه الفني للمادة الدراسية للمراحل التعليمية بالمديرية.

النوع الثاني:

موجهو المادة ويتولى كل منهم التوجيه الفني لمادة دراسية معينة في مرحلة دراسية أو أكثر بمديرياتهم.

كذلك توجد تفاتيش الأقسام بالتعليم الابتدائي بكل مديرية تعليمية تتولى هذه التفاتيش الإشراف على المدارس الابتدائية الواقعة في اختصاصتها حيث تقسم المديرية التعليمية إلى جملة أقسام تابعة لإدارات فرعية تكون رئاستها بالمديريات ويتولى موجهو الأقسام تخطيط وتنسيق ومتابعة العمل بالمدارس الابتدائية بمعاونة المسئولين بالمديرية التعليمية.

ثم صدرت عدة قرارت وزارية تضمنت بعض التعديلات في تنظيم العمل الإداري والفني بوزارة التربية والتعليم وكذلك مديريات التعليم بالمحافظات وإدارتها التابعة لها تمشياً مع متغيرات الحياة في المجتمع المصري وتزايد سكانه وما تبعه من الإقبال الجماهيري على التعليم قبل الجامعي وما يستلزم ذلك من التوسع في المدارس والمؤسسات التعليمية.

ومن أهم تلك القرارات:

القرار الوزاري رقم ٢١٣ بتاريخ ١٩٨٧/١١/١ بشأن قواعد النقل والتعيين في وظائف العاملين بمديريات التربية والتعليم بالمحافظات وديوان عام وزارة التربية والتعليم.

ثم تلاه القرار الوزاري رقم ٨٨ بتاريخ ١٩٨٨/٤/١٧ بشأن تحديد معدلات وظائف المجموعات النوعية المختلفة لأجهزة مديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية بالمحافظات.

وهذا القرار هو الذي **يعمل به حتى الآن.**

ومما يذكر أن وزارة التربية والتعليم قامت بتصنيف إدارات التعليم إلى مستويات مختلفة وفقاً لشروط ومعايير معينة.

أجهزة حكومية مسئولة عن العملية التعليمية:

تأكيداً لإهتمام الدولة بالتعليم قبل الجامعي باعتباره يمثل العمود الفقري لمراحل التعليم بصفة عامة، قامت بتأسيس العديد من المراكز والمجالس ذات الخصوصية التربوية والتي تسهم في تنشيط العملية التعليمية وتعمل على تفعيلها وذلك بما تناقشه من شئون التعليم وما تقوم به من بحوث وما تطرحه من آراء وما تقدمه من مقترحات وتوصيات تثري المجال التربوي وتنير

الطريق أمام المسئولين والمهتمين بأمور التربية والتعليم.

من هذه المراكز والمجالس:

- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.
- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي.
- المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا.
- مجلس مديري التربية والتعليم لمحافظات الجمهورية.

ونشير -فيما يلي- إلى ثلاثة من تلك الأجهزة:

*** المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية:**

إيماناً من الدولة بأن تطور شئون التربية والتعليم عمل له صفة الاستمرارية وأن من شروط هذه الصفة وجود مؤسسة أو جهاز يكون مسئولاً عن متابعة ما يحدث من تطوير وتقويم لما يستحدث من خدمات تربوية.

وعلى الرغم من مسئولية أجهزة وزارة التربية والتعليم (المركزية) عن التخطيط ورسم. السياسات العامة ومتابعة التنفيذ، إلا أن هذا العمل يحتاج إلى جهاز على مستوى عال من الكفاية العملية والفنية والبحثية، يتحمل مسئولية التخطيط والتحديث والتطوير والتجريب والتقويم ومتابعة الفكر التربوي وإجراء البحوث والدراسات اللازمة لذلك. من هذا المنطلق أنشئ المركز القومي للبحوث التربوية والبحثية بقرار رئيس الجمهورية رقم ٨٨١ لسنة ١٩٧٢ باعتباره هيئة عامة تمارس نشاطاً علمياً وتتبع وزير التعليم، ثم صدر القرار للجمهوري رقم ٩٦ لسنة ١٩٨٠ باعتبار المركز من المؤسسات

العلمية، وفي عام ١٩٨٩ صدر القرار الجمهوري رقم ٥٣ متضمناً اللائحة التنفيذية للمركز وقد ورد في المادة الثالثة منه ما يأتي:

يشكل مجلس إدارة المركز على النحو التالي[١]:

- وزير التربية والتعليم. رئيساً
- مدير المركز.
- رؤساء الشعب.
- عدد من الأعضاء لا يجاوز خمسة من ذوي الخبرة في مجالات البحوث التربوية والتخطيط يعينون بقرار وزير التربية والتعليم وذلك لمدة سنتين قابلة للتجديد مرة واحدة.
- ممثل لوزارة التعليم العالي يختاره وزيرها.
- ممثل التعليم الأزهري يختاره شيخ الأزهر.
- ممثل لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا يختاره رئيسها.
- ممثل للمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية يختاره مدير المركز.
- ثلاثة من رؤساء القطاعات بوزارة التربية والتعليم يختارهم وزير التربية والتعليم.
- ويتولى أمين عام المركز أمانة المجلس ويشارك في مناقشاته دون أن يكون له صوت معدود.

الأعضاء

(١) وزارة التربية والتعليم – جمهورية مصر العربية – دليل المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية – القاهرة ١٩٩٦.

الهدف من إنشاء المركز:

يهدف المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية إلى تزويد المسئولين والمشتغلين بالسياسة التعليمية وخطط التعليم قبل الجامعي بالمعلومات العلمية والتربوية السليمة التي تحقق مساعدة الطلاب عبر مراحل الدراسة العامة والفنية على النمو والنضج عقلياً واجتماعياً وتهيئتهم لاستيعاب ما يستجد في ميادين العلم وتنمية قدراتهم على التفكير والإبداع والإسهام في تطوير العلم ووضعه في خدمة المجتمع، **ولتحقيق ذلك، يقوم المركز بما يلي:**

- إجراء البحوث والدراسات اللازمة بشأن مقومات العملية التعليمية والتربوية في جميع جوانبها سواء النظرية منها او التطبيقية، ووضع نتائج هذه البحوث والدراسات موضع التجريب والتأكد من صلاحيتها للتطبيق قبل تعميمها.
- العمل على تطوير المناهج التعليمية ومضمون الكتب الدراسية وإعداد الوسائل التعليمية وطرق التدريس المتوائمة معها خطة تدريب المعلمين عليها والمشاركة في تقديمها وتقويمها.
- تقديم الخدمات المعلوماتية لجميع الباحثين في المجال التربوي من داخل المركز وخارجه.
- تبادل مطبوعات المركز، دولياً وإقليمياً ومحلياً.

الشعب البحثية بالمركز:

يتكون المركز من الشعب البحثية التالية (٦ ست شعب).

(١) شعبة بحوث السياسات التربوية.

(٢) شعبة بحوث تطوير المناهج.

(٣) شعبة بحوث التخطيط التربوي.

(٤) شعبة بحوث المعلومات.

(٥) شعبة بحوث التعليم الفني.

(٦) شعبة بحوث الأنشطة التربوية.

ولكل شعبة أقسامها واختصاصاتها.

المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي:

استكمالاً لطبيعة العملية التعليمية بمراحل التعليم العام (قبل الجامعي) توضع الامتحانات ووسائل التقويم للوقوف على محصلات التعليم ونتائجه، ومن أجل هذا أنشئ المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بموجب قرار رئيس الجمهورية رقم ٤٦٢ سنة ١٩٩٠ وصدور القرار الجمهوري رقم ١٠٢ سنة ١٩٩٤ بشأن اللائحة التنفيذية للمركز.

وقد تضمنت المادة الأولى من قرار رئيس الجمهوري ما يلي:

تنشأ هيئة عامة تسمى المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي تكون لها الشخصية الاعتبارية وتعتبر من المؤسسات العلمية في تطبيق أحكام القانون رقم ٦٩ لسنة ١٩٧٣ وتتبع وزير التعليم (التربية والتعليم) ويكون مقرها القاهرة.

وتنص المادة الرابعة على: يتكون المركز القومي من عدد من الأقسام العلمية والوحدات الإدارية والمالية ويرأس كل قسم من الأقسام العلمية للمركز أستاذ باحث، **هذه الأقسام هي:**

(١) قسم تطوير الامتحانات.

(٢) قسم البحوث.

(٣) قسم التدريب والإعلام.

(٤) قسم العمليات والمعلومات.

(٥) قسم التقويم.

ولكل قسم مجالاته واختصاصاته ولكل وحدة مهامها.

أهداف المركز:

ينص القرار الجمهوري على ما يأتي:

يهدف المركز إلى إجراء الدراسات والبحوث العلمية اللازمة لإعداد نظم الامتحانات وتقويمها وتطويرها بما يساعد على تحقيق الأغراض المستهدفة من المناهج التعليمية وبناء الشخصية المتكاملة للطالب بما يملكه من قدرات ومهارات وتهيئته للنمو والنضج والابتكار والإبداع في مختلف مجالات الثقافة والعلم والتكنولوجيا وذلك كله في إطار السياسة العامة للدولة بالتعاون والتنسيق مع المجلس الأعلى للجامعات والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية وقطاعات وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات وغيرها من الجهات المعنية.

وللمركز -في سبيل تحقيق أهدافه مباشرة- الاختصاصات الآتية:

- وضع المعايير الخاصة لقياس وتقويم مختلف مستويات المعرفة والمهارات والجوانب الوجدانية للطلاب وإعداد أنظمة الامتحانات بما في ذلك أسلوب تقدير الدرجات.
- إعداد نظم الامتحانات لما يأتي:

أ- للشهادات العامة في جميع المراحل التعليمية للتعليم قبل الجامعي مما يتلاءم مع أهداف المناهج الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية المتبعة.

ب- للمستوى الرفيع للكشف عن قدرة الطلاب على التعليم الجامعي أو العالي ونظم اختبارات قدراتهم الخاصة.

- متابعة المستوى الكيفي للامتحانات على اختلاف أنواعها ومستوياتها والتحقق من ملاءمتها وكفاءتها في تقويم الطلاب.
- إجراء البحوث لتطوير وتحسين ورفع التقييم وأدواته للطلاب في جميع مستويات التعليم.
- التدريب على وضع الامتحانات وتصحيحها وإدارتها للموجهين والمعلمين والباحثين وغيرهم وإعداد اختبارات مستوى الكفاءة الفنية والمهنية لهم.
- إبداء الرأي والمشورة وتقديم خبرة المركز في نطاق أهدافه للجامعات والمعاهد العالية والفنية ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات ولجميع الهيئات المهتمة بشئون التعليم بالداخل أو الخارج.

مجلس إدارة المركز:

جاء في المادة الخامسة من قرار رئيس الجمهورية بهذا الشأن ما يلي[1]:

يشكل مجلس إدارة المركز بقرار من وزير التعليم (التربية والتعليم) من:

- وزير التعليم (التربية والتعليم أو من ينيبه. (رئيساً)
- اثنين من رؤساء الجامعات المصرية يختارهما المجلس الأعلى للجامعات لمدة عامين قابلة للتجديد.
- أمين المجلس الأعلى للجامعات.

(١) قرار رئيس الجمهورية رقم ٤٦٢ لسنة ١٩٩٠ بشأن إنشاء المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.
قرار رئيس الجمهورية رقم ١٠٢ لسنة ١٩٩٤ بشأن اللائحة التنفيذية للمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

- رؤساء القطاعات بوزارة التربية والتعليم.
- مدير المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- خمسة من ذوي الخبرة بشئون التعليم في مختلف التخصصات يختارهم وزير التعليم (التربية والتعليم) لمدة عامين قابلة للتجديد.

المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا:

هو أحد المجالس القومية المتخصصة التي صدر بشأنها القرار الجمهوري رقم ٦١٥ لسنة ١٩٧٤ وتتبع رئيس الجمهورية مباشرة باعتبارها جهازاً قومياً سياسيا وفنياً تتولى معاونته في رسم السياسات والخطط القومية المستقرة طويلة المدى عن طريق حصر الإمكانيات الذاتية واستغلال كافة الطاقات المتاحة بالبلاد وترشيدها لتحقيق الأهداف القومية في كافة مجالات العمل الوطني.

ويختص المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا بما يلي[1]:

- دراسة واقتراح السياسات العامة لتنمية الإمكانيات القومية في مجالات التعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا.
- دراسة واقتراح الخطط العلمية المتعلقة بالتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا والتبادل والتعاون الدولي في هذه المجالات وبصفة خاصة مع الدول العربية والإسلامية والإفريقية الصديقة واستخدام الموارد البشرية ورفع كفاءتها الإنتاجية لمواجهة التقدم التكنولوجي وربط البحوث العلمية بالمستويات

(١) قرار رئيس جمهورية مصر العربية رقم ٦١٥ لسنة ١٩٧٤ بشأن المجالس القومية المتخصصة وتحديد اختصاصاتها، الباب الأول مادة (١) ومادة (١٣) القاهرة ١٩٧٤.

التطبيقية للاستفادة بها في تطوير الإنشاءات والاحتياجات الأخرى ذات الطابع القومي.

- التنسيق بين السياسات المختلفة في مجالات عمل المجلس ومتابعة نتائج تنفيذ الخطط وتقييمها بهدف تطوير السياسات المستقبلية في نتائج تنفيذ الخطط وتقييمها بهدف تطوير السياسات المستقبلية في ضوء الأهداف القومية.

- سائر المسائل التي تدخل في اختصاصات المجلس والتي يحيلها إليه رئيس الجمهورية.

أما الشعب التي يتكون منها المجلس، فهي كما يلي[١]:

(١) شعبة البحث العلمي والتكنولوجيا ولجنة الهندسة الوراثية.

(٢) شعبة التعليم الأزهري.

(٣) شعبة التعليم الجامعي والعالي.

(٤) شعبة التعليم العام.

(٥) شعبة التعليم الفني والتدريب.

ولكل شعبة اهتماماتها ومقترحاتها.

وأما بقية المجالس القومية المتخصصة فهي:

- المجلس القومي للإنتاج والشئون الاقتصادية.
- المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب.
- المجلس القومي للخدمات والتنمية الاجتماعية.

ثانياً: تنظيم التعليم العام في مصر:

---

(١) رئاسة الجمهورية – المجالس القومية المتخصصة – مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار – القاهرة ١٩٩٨.

(ما قبل التعليم العالي)

ينقسم التعليم العام بوضعه الراهن إلى ثلاث مراحل هي:

(أ) المرحلة الابتدائية:

ومدتها ست سنوات من سن ٦ إلى ١٢ سنة وتعتبر قاعدة السلم التعليمي في مصر وأكثر أنواع مدارس التعليم العام شعبية وانتشاراً ومعظم المدارس الابتدائية حكومية تشرف عليها الدولة وإلى جانب ذلك توجد مدارس ابتدائية خاصة وهي أيضا تخضع لإشراف الدولة فبعضها يتم التعليم فيها بالمجان كما في المدارس الحكومية والبعض الآخر بمصروفات ومنها مدارس اللغات التي كانت أجنبية والتي تسير الدراسة فيها باللغات الأجنبية في جميع المواد ماعدا المواد القومية واللغة العربية.

وقد حدد قانون التعليم العام سنة ١٩٦٠ أهدف التعليم الابتدائي على انحو التالي:

"تهدف مرحلة التعليم الابتدائي إلى تنمية الأطفال عقلياً وجسمياً وخلقياً واجتماعياً وقومياً وتزويدهم بالقدر الأساسي من المعارف البشرية والمهارات الفنية والعملية التي لا غنى عنها للمواطن الصالح المستنير لشق طريقه في الحياة بنجاح بعد تأهيله أو لمواصلة الدراسة في المرحلة التعليمية التالية".

(ب) المرحلة الإعدادية:

مدتها ثلاث سنوات من سن ١٢ إلى سن ١٥ سنة، وتعتبر أقل شعبية من المرحلة الابتدائية نظرا لأنها لا تتسع لجميع التلاميذ وإن كان هناك اتجاه لجعل هذه المرحلة مكملة لمرحلة الإلزام بحيث تشملها ويصبح وضعها

كوضع المدرسة الابتدائية من حيث كونها إلزامية ومجانية للجميع(*).

وقد حدد قانون التعليم العام أهداف المرحلة الإعدادية بأنها:

"تهدف مرحلة التعليم الإعدادي فضلاً عن تدعيم أعداد التلاميذ عقلياً وجسمياً وخلقياً واجتماعياً وقومياً إلى توفير الدراسات والوسائل اللازمة للكشف عن ميولهم وقدراتهم وتنميتها بما يمكن من توجيههم إلى العمل بعد تدريب مهني أو إلى مواصلة الدراسة في المرحلة الثانوية العامة أو الفنية كل بحسب استعداده".

(جـ) المرحلة الثانوية:

مدتها ثلاث سنوات من سن ١٥ : ١٨ سنة ومن المعالم الرئيسية التي تتميز بها المدرسة الثانوية العامة في مصر بل وفي غيرها من دول العالم أنها تعلم صفوة من التلاميذ وأنها تتمتع بالمكانة الأولى بالنسبة لغيرها من المدارس في نظر الدولة والآباء على السواء -ولعل هذا يرجع إلى كثير من الأسباب منها: أقدميتها وأصولها التاريخية -ومنها، أنها الطريق المؤدي للتعليم العالي- ويقوم القبول بالمدرسة الثانوية على أساس المفاضلة بين المتقدمين في مجموع درجاتهم بالشهادة الإعدادية ونظراً لأن المدرسة الثانوية العامة تختار تلاميذها أولاً، ثم يترك الباقي للمدرسة الثانوية الفنية (زراعية - تجارية - صناعية) فإن تلاميذها يعتبرون نخبة من بقية التلاميذ وإلى جانب المدرسة الثانوية العامة، توجد بعض المدارس الثانوية النموذجية للمتفوقين والتي من بين أهدافها رعاية الموهوبين من الطلاب وتهيئة الفرص التعليمية التي تساعدهم على تنمية نبوغهم وتفوقهم في الدراسة.

(*) هي الآن الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.

أما المدرسة الثانوية الفنية (بأنواعها) فإنها لا تعد لمرحلة التعليم العالي إلا بشروط معينة وفي حدود ضيقة.

وهناك أيضاً بعض المدارس الثانوية التجريبية التي تجمع بين موادها النظرية، دراسة الثقافة المهنية وذلك بقصد إكساب الطالب الخبرات العملية وتعويده على احترام العمل اليدوي، وكذلك تزويد الفتاة المصرية بالثقافة المنزلية.

وقد حدد قانون التعليم العام سنة ١٩٦٨ أهداف التعليم فضلاً عن الارتقاء بالإعداد العام للطلاب جسمياً وخلقياً واجتماعياً وقومياً، إلى تزويدهم بما يحتاجون إليه من العلوم والآداب والفنون والمهارات العلمية، بما يمكنهم من مواصلة الدراسة بمرحلة التعليم العالي والجامعي.

كذلك، أنشئت في السنوات القليلة الماضية، نوعيات من التعليم الثانوي، ويلتحق بها الحاصلون على الشهادة الإعدادية، وبشروط معينة وتشارك في الإشراف عليها -مع وزارة التربية والتعليم- وزارات أخرى، كل في مجال اختصاصه مثل: وزارة الدفاع، والسياحة، والطيران، والصحة، والصناعة، والتجارة.

من هذه المدارس:

المدرسة الثانوية الجوية: (مدة الدراسة ثلاث سنوات)

المدرسة الثانوية العسكرية: (مدة الدراسة ثلاث سنوات)

المدرسة الثانوية الرياضية: (مدة الدراسة ثلاث سنوات)

المدرسة الثانوية الفندقية: (مدة الدراسة ثلاث سنوات)

المدرسة الثانوية للتمريض: (مدة الدراسة ثلاث سنوات)

المدرسة الثانوية الفنية: (مدة الدراسة خمس سنوات)

كما تتجه النيات في الوقت الحاضر، إلى إعادة النظر في تنظيم السلم التعليمي، ومن ذلك، الامتداد بالإلزام إلى نهاية المرحلة الإعدادية، وجعلها مرحلة للتعليم الأساسي لكل أبناء الدولة.

والأخذ بنظام المدرسة الثانوية الشاملة، باعتبار أن المدرسة الثانوية العامة، تمثل عنق الزجاجة للوصول إلى التعليم الجامعي، بالإضافة إلى التغلب على كثير من المشكلات التعليمية والدراسية، بهذه المرحلة من التعليم العام.

بالإضافة إلى ما سبق وما أخذت به الدولة- في السنوات الأخيرة- هناك المدرسة الموحدة، ذات الصفوف الثمانية (٨ سنوات دراسية) والتي أنشئت بمدينة نصر بالقاهرة، بحيث تغطى المرحلتين؛ الابتدائية، والإعدادية، وحيث تتضمن الدراسة كثيرا من المهارات العملية، التي يمارسها طلاب هذه المدرسة، إلى جانب دراستهم للغة الأجنبية.

وفي السطور التالية نتناول المدارس الفنية.

التعليم الفني(١)

يوجد مستويان للتعليم الفني، هما: التعليم الفني نظام السنوات الثلاث ونظام السنوات الخمس، يضم كل مستوى منهما عدة نوعيات من التعليم الفني هي: التعليم الصناعي- الزراعي- التجاري والإدارة والخدمات بالإضافة إلى بعض النوعيات الأخرى مثل: شعبة إعداد معلمي المجالات والآلة الكاتبة.

(١) جمهورية مصر العربية- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- تطوير التعليم في جمهورية مصر العربية ١٩٩٤-١٩٩٦، القاهرة ١٩٩٦ ص ٣٢-٣٣.

التعليم الفني نظام السنوات الثلاث:

ويشمل نوعين رئيسيين من التعليم هما: التعليم الفني والتعليم المهني

التعليم الفني: ويشتمل على مدارس التعليم الصناعي والزراعي والتجاري والإدارة والخدمات. ويقبل الطلاب الحاصلين على شهادة إتمام المرحلة الإعدادية ومدة الدراسة بهذه المدارس ثلاث سنوات ويمنح الطلاب الذين أتموا هذه الدراسة بنجاح شهادة دبلوم المدارس الفنية (صناعي- زراعي- تجاري) نظام السنوات الثلاث.

التعليم المهني: ويشتمل على مدارس التعليم الصناعي المهني والزراعي المهني وهي ملحقة بالمدارس الفنية. ويهدف إلى إعداد العمالة الحرفية في المجالات الصناعية والزراعية. ويقبل الطلاب الحاصلين على شهادة الدراسة بالمرحلة الإعدادية المهنية ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ويمنح الطلاب الذين أتموا هذه الدارسة بنجاح دبلوم المدارس الثانوية المهنية (صناعي- زراعي) وذلك وفق نوع التعليم الحاصلون عليه.

التعليم الفني نظام السنوات الخمس:

ويشمل نوعين رئيسيين من التعليم لإعداد فئتي؛ الفني الأول والمدرب.

- **مدارس إعداد الفني الأول:** وتشتمل على المدارس الفنية المتقدمة (الصناعية- الزراعية- التجارية- الفندقية- الخدمات السياحية). ومدة الدراسة بهذه المدارس خمس سنوات وتقبل الحاصلين على شهادة الدراسة الإعدادية. ويمنح الطلاب الذين أتموا هذه الدراسة بنجاح شهادة دبلوم المدارس الفنية المتقدمة نظام السنوات الخمس.

- **مدارس إعداد المدرب العملي:** وتقتصر على المدارس الفنية الصناعية لإعداد المدربين. وتشتمل الدراسة بها على معظم التخصصات الموجودة بالمدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث وذلك لإعداد المدرسين العمليين (الذين يقومون بتدريب الطلاب في هذه التخصصات) وتقبل هذه المدارس الطلاب الحاصلين على شهادة إتمام الدارسة الإعدادية ومدة الدراسة بها خمس سنوات ويمنح الطلاب الذين أتموا هذه الدراسة شهادة دبلوم المدارس الفنية الصناعية المتقدمة (مدرب عملي).

نوعيات من المدرسين في التعليم الفني (١)

توجد دراسات تكميلية لإعداد مدرسين عمليين بمدارس التعليم الصناعي ومدة الدراسة بها سنتان، وتقبل كلا من:

- الحاصلين على دبلوم المدارس الصناعية نظام السنوات الثلاث.
- المدرسين العمليين القائمين فعلاً بتدريس مادة التدريبات المهنية بالمدارس الصناعية من الحاصلين على دبلوم المدارس الثانوية الصناعية نظام الثلاث سنوات.
- المعاونين الفنيين بالمدارس الصناعية ومدرسي الخدمات والمعاونين الفنيين ومشرفي النشاط والخدمات بمدارس التعليم العام والفني للراغبين في العمل مدرسين عمليين بالتعليم الصناعي.

شعبة إعداد معلمي المجالات العلمية لمراحل التعليم الأساسي:

وهي ملحقة بالمدارس الثانوية الفنية نظام السنوات الثلاث ومدة الدراسة بها سنتان ويمنح الناجحون في نهايتها دبلوم الدراسة الفنية المتقدمة

(١) جمهورية مصر العربية- تطور التعليم- مرجع سابق ص٣٣ - ٣٤.

(صناعي- زراعي) نظام السنوات الخمس (معلم المجال الصناعي- الزراعي بالتعليم الأساسي).

شعبة إعداد الفني المتخصص في الإنتاج الحيواني:

وهي ملحقة بالمدرسة الثانوية الزراعية بدمنهور وبدأت الدراسة بها عام ١٩٩١/ ١٩٩٢ ومدة الدراسة بها سنتان بعد دبلوم المدارس الثانوية الفنية الزراعية نظام السنوات الثلاث وتقوم بإعداد الفني الأول المتخصص في الإنتاج الحيواني (حيوانات- اللبن- اللحم- الأغنام- الماعز- الدواجن).

شعبة إعداد الآلة الكاتبة بالمدارس الثانوية التجارية:

أنشئت بالقرار الوزاري رقم ٧٧ لسنة ١٩٩٣ وهي ملحقة بالمدارس الثانوية التجارية، ومدة الدراسة بها سنتان بعد دبلوم المدارس الثانوية التجارية لإعداد مدرسي الآلة الكاتبة بالمدارس الثانوية التجارية.

ويمنح الخريجون دبلوم الدراسة الفنية المتقدمة نظام السنوات الخمس شعبة مدرسي الآلة الكاتبة.

كيف يتم توزيع الطلاب الحاصلين على الشهادة الإعدادية بالنسبة للمرحلة الثانوية؟

يلتحق بالتعليم الفني بجمهورية مصر العربية الحاصلون على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية ويقدرون بنحو ٧٠٪ من جملة المقبولين بالمرحلة الثانوية ويتم توزيعهم على النحو التالي:[١]

٤٧٪ تعليم صناعي

٤٠٪ تعليم تجاري

١٣٪ تعليم زراعي

---

(١) اليونسكو- مركز التوثيق الإعلامي- التعليم في جمهورية مصر العربية ١٩٩٤ ص٦١.

التعليم الخاص:

إلى جانب المدارس الحكومية الرسمية في مختلف مراحل التعليم العام، هناك، عدد من المدارس الخاصة في بعض بلاد الجمهورية، وإن كانت تتركز غالبيتها في المدن الكبرى، كالقاهرة والإسكندرية وبورسعيد والمنصورة وطنطا وأسيوط وغيرها مما يسهم في تعليم النشء من المصريين وغيرهم.

وتقدم الدولة لكثير من هذه المدارس، مساعدات مالية، ومعونات فنية متنوعة.

وإلى جانب هذه المدارس، توجد مدارس اللغات (وهي المدارس التي كانت أجنبية قبل عام ١٩٥٦) وهي تابعة لطوائف أو جاليات أجنبية تقيم في مصر.

وقد قام بإنشاء وتأسيس المدارس الخاصة والمدارس التي كانت أجنبية- منذ سنوات- بعض الأفراد أو الجامعات أو الهيئات أو الطوائف، وهي الآن تحت إشراف الحكومة المصرية، إدارياً وفنياً، وحيث تتبع مناهج المدارس الحكومية في مراحل التعليم، مع إعطاء أهمية لدراسة اللغات الأجنبية بمدارس اللغات ومن المعلوم أن هذه المدارس تتقاضى مصروفات من طلابها وطالباتها وأن اختلفت في نوعية مراحلها وقيمة مصروفاتها.

والمدارس الخاصة تسهم في التخفيف من أعباء الدولة من أجل توفير الفرص التعليمية لعدد من أبنائها، لهم ظروف اجتماعية، ودراسية معينة.

التعليم الديني:

هناك نوع من التعليم العام المصري، يجمع في مناهجه بين المواد الدراسية العادية والمواد الدينية الإسلامية كما في الأزهر بمعاهده التي تشمل

المراحل التعليمية المختلفة للبنين وللبنات.

كذلك، يتمثل التعليم الديني فيما تقدمه بعض الهيئات الدينية المسيحية، التي تجمع في مدارسها بين الدراسة الدينية والمناهج المدنية العامة.

التربية الخاصة:

تطبيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، لم تنس مصر رعايتها للمعوقين من أبنائها (الشواذ وغير الأسوياء) فأنشأت لهم المدارس والمعاهد التي تتلاءم مع طبيعتهم وزودتها بالمؤهلين من المعلمين والمعلمات وجعلت لها إدارة بوزارة التعليم أطلق عليها إدارة التربية الخاصة.

مستجدات على ساحة التعليم المصري

من الملاحظ في السنوات العشر الأخيرة، رأت الدولة أن تعيد النظر في مراحل التعليم قبل الجامعي؛ سواء في بعض مسمياته أو في سنوات الدراسة به وغير ذلك، ومن ثم كان ما يلي:

صدر القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بشأن التعليم العام (قبل الجامعي) وقد تضمن عدة أبواب أهمها ما يأتي:

"راجع ما جاء بالقانون في نهاية الكتاب".

ونظراً لأهمية مرحلة التعليم الأساسي نورد عنه الصفحات التالية:

"انظر نبذة عن التعليم الأساسي في نهاية الكتاب".

صيغ جديدة في التعليم المصري تأكيداً لاهتمامات الدولة بالتنمية البشرية.

من المسميات أو الصيغ الجديدة التي استحدثتها الدولة في السنوات الأخيرة، ما يلي:

المجلس القومي للأمومة والطفولة..[١]

أنشئ هذا المجلس في عام ١٩٨٨ بقرار جمهوري، ويرأسه رئيس مجلس الوزراء، ويضم في عضويته وزراء التربية والتعليم والصحة والإعلام والشئون الاجتماعية.

ويعتبر المجلس، السلطة العليا التي تتولى اقتراح السياسة العامة في مجال الطفولة والأمومة ومن مهامه:

- وضع خطة قومية شاملة في إطار الخطة العامة للدولة لحماية الطفولة والأمومة.
- القيام بدور رئيسي في المعلومات والإحصائيات والدراسات وتقييم مؤشراتها.
- اقتراح البرامج الثقافية والتعليمية والإعلامية وتعبئة الرأي العام بشأن احتياجات الطفولة والأمومة.
- تقديم دورات تدريبية لكافة المتعاملين مع الطفل.
- الاستفادة من خبرات الكليات المتخصصة ومركز دراسات الطفولة بجامعة عين شمس.
- إجراء الدراسات المرتبطة بالطفل وبخاصة الفئات المحرومة مثل الاهتمام بظاهرة عمالة الطفل.

---

(١) وزارة التربية والتعليم – المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع – القاهرة ٢٤ – ٢٧ يناير ٢٠٠٠ ص٥.

تطوير رياض الأطفال:

شهد عام ١٩٩٦ إنشاء لجنة عليا لتطوير رياض الأطفال، تختص بتقديم الدراسات والآراء بشأن السياسة التربوية لهذه المؤسسة وبخاصة في الأمور الآتية:

- وضع التنظيم الذي يهدف إلى تسيير وإدارة شئون الروضة بصفة عامة.
- دراسة الإمكانات أو الظروف لتنمية جميع الأطفال بصفة خاصة.
- العمل على تطوير العملية التربوية التي تحقق نمو الطفل.
- تقرير الخدمات التربوية التي يحتاج إليها الطفل.
- اقتراح خط التدريب على كافة المستويات وفي كافة المجالات.
- إقامة المؤتمرات والندوات وإجراء الأبحاث في مجال رياض الأطفال.
- بحث أفضل السبل لمد مظلة الخدمات التعليمية في الروضة لتشمل جميع الأطفال.
- إنشاء الكليات والأقسام المتخصصة لإعداد المعلمة المناسبة لرياض الأطفال.
- إرسال المعلمات والموجهات في بعثات تدريبية إلى الدول المتقدمة للاستفادة والإطلاع على كل ما هو جديد في مجال رياض الأطفال.

مدارس الفصل الواحد:

هي مدارس حكومية تتبع نظام التعليم العام في مصر وكانت بداية إنشائها في سنة ١٩٩٣ بموجب القرار الوزاري رقم ٢٥٥ حيث أسست عدة مدارس في الأماكن المحرومة من المدارس أو التي تبعد المدارس عنها وهي مخصصة للبنات من سن ٨ إلى ١٤ سنة اللاتي لم يلتحقن بالمدارس أو

التحق بها وتسرين منها وذلك تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليم للفتيات في المناطق ذات الكثافة السكانية والمناطق المحرومة من الخدمة التعليمية وتقليلاً للفوارق في التعليم بين الفتيات عنها في البنين.

ومدرسة الفصل الواحد تتكون من مبنى يضم حجرة دراسية واحدة تضم جميع التلميذات بمستوياتهن التعليمية والعمرية المختلفة، وهي مدرسة متعددة المستويات ويتم تدريس مناهج المدرسة الابتدائية بالإضافة لجزء خاص بالتكوين المهني طبقاً للبيئة المحلية.

أما بدء اليوم الدراسي ونهايته فيتم تحديده حسب ظروف الدراسات في الكفور والعزب والنجوع وفي المناطق النائية وأما العطلات الأسبوعية فهي أيام الجمع والأعياد والأسواق المحلية ومدة الدراسة بهذه المدارس هي مدة المدرسة الابتدائية ولكن يجوز أن تختصر هذه المدة إلى ثلاث أو أربع سنوات فقط حسب المستوى التعليمي للدراسات، وتمنح الفتيات في نهاية الدراسة شهادة إتمام الدراسة بمدرسة الفصل الواحد وهي معادلة لشهادة إتمام الدراسة بالمرحلة الابتدائية.

ولا تعتبر هذه النوعية من المدارس مرحلة دراسية منتهية ذلك أن اللاتي يظهرن تفوقاً ومهارة ورغبة في استكمال التعليم، يمكن لهن مواصلة الدراسة في المدارس الإعدادية ثم الثانوية.

ومن أهدف المدارس ذات الفصل الواحد(١):

- تخفيض معدل الأمية بين الكبار مع تأكيد كاف على محو أمية النساء.
- تخفيض التفاوت القائم في معدلات الأمية بين الذكور والإناث.

(١) وزارة التربية والتعليم – المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع – مرجع سابق ص ٩٢.

- التوسع في توفير التربية الأساسية والتدريب على مهارات أخرى.
- تيسير حصول الفتيات اللاتي مازلن في سن الإلزام علـى الخدمـة التعليميـة فـي أمـاكن إقـامتهن بمـا يلائـم الظـروف البيئيـة والاجتماعيـة فـي المنـاطق المختلفة.
- ترقية الوعي لدي الفتيات بالتغيير والتوافق الاجتمـاعي وتنميـة اهتمامـاتهن بمشاركتهن في المشروعات الإنتاجيـة فـي البيئـة وتعريفهـن بالمشـكلات التـي يواجهها وسبل حلها.
- تنمية الوعي لديهن ببعض المفاهيم الاقتصادية كالادخار وترشيد الاستهلاك ونظافة البيئة.

مدارس المجتمع:

هي مدارس حكومية، تهدف إلى تحقيق التعليم للجميع مـن خـلال توفـير أساس تعليمي يركز على البنات عن طريق برنامج دراسـي مـرادف لبرنـامج دراسي ابتدائي كامل في إطار مبادئ إرشـادية تقدمهـا وزارة التربيـة والتعليـم بما يتوافق مع الاحتياجات المحلية.

وتقبل هذه المدارس الفئة العمرية من سن السادسة إلى سن الثانية عشرة والأولوية للسن الأكبر حسب النوع، وتخـدم النجـوع والكفـور المحرومـة مـن الخدمة التعليمية والتي لا يتوفر بها مـدارس ابتدائيـة قريبـة مـن أمـاكن إقامـة الأطفال.

وقـد بـدأت وزارة التربيـة والتعليـم بالتعـاون مـع منظمـة الأمـم المتحـدة لرعاية الطفولة (اليونسيف) في إنشاء مـدارس المجتمـع فـي عـام ١٩٩٢ فـي أربع قرى صغيرة بصعيد مصر على أن يقوم قسم التربية بمنظمـة اليونسـيف

بمهام التصميم والإنشاء والتنسيق الخاص بنموذج "مدرسة المجتمع" وذلك بهدف تحقيق مبدأ تعليم جيد للمجتمع والتركيز على المناطق الأكثر مقاومة للتعليم والأقل حظاً من الخدمات والأبعد مكاناً، **بالإضافة إلى**[1]:

- ضمان إلتحاق كل طفل بالمدرسة وبخاصة البنات.
- تشجيع الاعتماد على الذات والمصادر غير الحكومية في توفير وصيانة المباني المدرسية وأثاثها.
- انتقاء المعلم الميسر من المجتمع المحلي أو المجتمعات القريبة.
- تقديم نماذج جديدة لإدارة مدرسية قوية ومساندة للمعلم الميسر.
- مرونة المناهج وساعات الدراسة بحيث تتمشى مع احتياجات البيئة وممارسة الأعمال الزراعية والمنزلية.
- تنمية الاعتزاز بالعمل الزراعي لدى الأطفال والانتماء للمجتمع المحلي.

وتتعدد الفصول الدراسية بهذه المدارس، ويحصل خريجوها في نهاية الدراسة على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية ويسمح للدارسين الأكبر سناً والمتقدمين دراسياً بدمج مقررات عامين دراسيين في عام واحد وهناك اتجاه يدعو إلى دمج مدارس الفصل الواحد مع مدارس المجتمع من أجل التكامل بينهما وتشجيع التجديد والابتكار في التعليم كعملية مستمرة وقد بدأ الأخذ به في عام ١٩٩٥ واتخذت لذلك الخطوات التربوية والإجرائية من خلال لجان متخصصة تضم مجموعة من المسئولين والمهتمين بشئون التعليم ومن الهيئة القومية لمحو الأمية ومن الشخصيات المجتمعية والجمعيات غير الحكومية ومن رجال الأعمال وغيرهم بهدف وجود تعليم نشط للمناطق المحرومة منه، وهؤلاء يعتبرون بمثابة مجلس للمدرسة.

---

(١) وزارة التربية والتعليم – المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع – مرجع سابق ص ٩٨.

وتشارك وزارة التربية والتعليم في مدارس المجتمع بتحمل مرتبات المعلمين (أو الميسرين) وتدريبهم وكذلك توفير الكتب بينما تسهم اليونسيف بتوفير الأثاث والتجهيزات والمواد التعليمية إلى جانب المشاركة في تدريب المعلمين.

فصول المنازل:

هي فصول تسهم بدور كبير في إنشائها بالمناطق الريفية "الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار". وذلك لمحو أمية الإناث عن طريق تشجيع خريجات الجامعة المقيمات في الريف على توفير فصول بمنازلهن لهذا الغرض ويقمن بالتدريس للملتحقات بهذه الفصول على أن تقوم الهيئة بتجهيزها بالأدوات والوسائل اللازمة وتهدف فصول المنازل إلى توفير فرص تعليمية تتناسب مع طبيعة المرأة الريفية لا سيما الإناث اللاتي يجدن حرجاً في الذهاب إلى المدارس أو فصول محو الأمية حيث تتلقى المرأة الريفية تعليمها في أحد بيوت جيرانها وقد يكون ذلك أمراً مشجعاً لإقبال الريفيات على التعليم والاستمرار في دراستهن.

بالإضافة إلى ماسبق، **هناك مؤشرات عديدة تؤكد اهتمام الدولة بالعملية التعليمية، نشير إلى بعض منها:**

- تمهيداً لدراسة اللغات غير العربية في المرحلة الابتدائية، أدخلت اللغة الإنجليزية في الصف الرابع الابتدائي منذ عام ١٩٩٤ ثم أدخلت اللغة الفرنسية في الصف نفسه في العام التالي ١٩٩٥ ثم أنشئت مدرسة تجريبية للغات يتم فيها تدريس اللغة الفرنسية ومن قبل صدر قرار وزاري في ١٩٧٩ بإنشاء مدارس حكومية للغات تعتبر من المدارس التجريبية ذات الصبغة

الخاصة يلتحق بها أبناء بعض فئات المجتمع من ذوي الدخل المرتفع لا سيما بعد الانفتاح الاقتصادي الذي بدأ في منتصف السبعينيات(١).

- الاهتمام بالجانب العملي لتنمية مواهب التلاميذ العملية وتزويدهم بالخبرات الحياتية بإدخاله مادة الصيانة والترميم في الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية وكذلك بصفوف المرحلة الإعدادية.

- إدخال مفاهيم التربية البيئية والتربية السكانية في المناهج الدراسية.

- الاهتمام بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من التلاميذ تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

- تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي بإلحاقهم ببرامج كليات التربية.

- الارتقاء بمستوى المعلم وتوحيد مصادر إعداده في كليات التربية بتخصصاته المختلفة.

- التدريب المستمر عن بعد من خلال قاعات الفيديو كونفرانس الموزعة في أنحاء الجمهورية.

- زيادة الاعتمادات المالية المخصصة لإصلاح أحوال المعلم ومعالجة مشكلة الرسوب الوظيفي وتدعيم الحوافز المادية للمعلمين.

- محاولة حل مشكلات ازدحام الفصول بالتلاميذ والتخلص من نظام الفترتين ببعض المدارس.

- وضع خطط شاملة لتطوير التعليم باستخدام التكنولوجيا الحديثة والمتطورة

---

(١) المجالس القومية المتخصصة –تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا –مدارس اللغات الرسمية والخاصة بمراحل التعليم العام – الدورة الحادية عشرة سبتمبر ١٩٨٣ – يونية ١٩٨٤ ص ٤٠.

مـع الإفـادة مـن القنـوات الفضائيـة التعليميـة وشـبكة المعلومـات الدوليـة (الإنترنت).

مشكلات التعليم العام في مصر

نذكر فيما يلي. أهم هذه المشكلات بالنسبة لكل المراحل التعليمية.

المرحلة الابتدائية:

لا يزال التعليم الابتدائي يعاني من بعض مشكلاته بالرغم من الجهود التي تبذل للنهوض به، ومن أبرزها:

١- **ازدحام الفصول وكثرة عدد التلاميذ بالفصل الواحد**، وهذه المشكلة يمكن وضعها بالصورة التالية:

تزايد السكان يؤدى إلى تزايد الإقبال على التعليم وزيادة عدد الملزمين وتزايد وعى الجماهير يقابله محاولة الدولة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في الوقت الذي تعاني منه الدولة من ضعف مواردها المالية.

جعل الدراسة على فترتين غالبا (وثلاث فترات أحيانا) مـع زيـادة كثافـة الفصول.

وينتج عن ذلك:

ضعف إشراف المعلم وقدرته على التوجيه.

انخفاض المستوى العلمي للمرحلة بصفة عامة.

ضعف مستوى تلاميذ الفترة المسائية.

بعض المشكلات الصحية.

٢- **قلـة الأبنيـة المدرسـية** الصالحـة للعمليـة التعليميـة، ونقـص، الأدوات والإمكانيات والتجهيزات التربوية المناسبة لمرحلة هامة من مراحل التعليم.

٣- التسرب: وهو عدم إكمال المرحلة الابتدائية لبعض التلاميذ وبخاصة في الفرق النهائية منها.

ومن أسبابها:

- استغلال هؤلاء الأطفال في أعمال تتعلق باقتصاديات الأسرة في البيئات الفقيرة.
- وجود بعض التقاليد الاجتماعية البالية وبخاصة فيما يتعلق بتعليم الفتيات.
- تنقل بعض أولياء الأمور من مكان إلى أخر ولا سيما في المناطق النائية.

٤- انخفاض مستوى التعليم بالمرحلة الابتدائية، ومن أسبابه:

من حيث الكم: ازدحام الفصول بالتلاميذ.

من حيث الكيف: طرق تنفيذ المناهج واتباع بعض المدرسين أساليب عتيقة غير مجدية لا تتلاءم وروح العصر.

من حيث التقويم: النقل الآلي وقلة استخدام وسائل تقويم سليمة وحديثة في كثير من مدارس المرحلة.

من حيث التوجيه: تعذر العناية الفردية بالتلاميذ الضعاف من جانب المعلم لكثرة العدد في الفصل الواحد.

من حيث هيئة التدريس: النقص المستمر في إعداد المدرسين أو على الأقل في بعض تخصصات المواد اللازمة للمرحلة.

من حيث نوعية المعلم: عدم تجانس معلمي المرحلة، فالمعلمون خليط من كفاءات مختلفة ومتنوعة قد تصل إلى عشرات المؤهلات الدراسية بل وتصل إلى ما يزيد عن خمسين مؤهلا دراسيا(١).

(١) عن استمارات الإحصاء الاستقراري للمراحل التعليمية عام ٧٤- ١٩٧٥.

يلاحظ تحسن الأوضاع في السنوات العشر الأخيرة

المرحلة الإعدادية:

لا تخلو هذه المرحلة المتوسطة من التعليم العام من المشكلات، والتي من أهمها:

١- عدم استيعاب جميع الناجحين في الشهادة الابتدائية.

٢- عدم تنوع مناهجها (وبالتالي امتحاناتها ووسائل التقويم بها) بما يساير اتجاهات العصر، وتطورات الحياة المعاصرة ومتطلباتها، فضلا عن متطلبات نمو طلابها في هذه الفترة من عمرهم.

٣- قلة الإمكانيات والتجهيزات، مما لا يسمح بتنوع مجالات النشاط الملائم لطبيعة المرحلة فالعملية التربوية ليست برامج دراسية فحسب ولكنها أشمل من ذلك مما له مزايا متعددة.

٤- الانخفاض النسبي لنوعية التعليم بالرغم من النمو الكمي لهذه المرحلة، وربما كان من أبرز أسباب ذلك هو بطئ الاهتمام بتطوير الدراسة بهذه المرحلة وإعادة النظر في تنظيمها وتقويم العمل فيها.

المرحلة الثانوية:

من ابرز مشكلات المدرسة الثانوية بصفة عامة:

١- لا يزال نظام القبول بأنواع المدارس الثانوية لدرجات التلاميذ في الشهادة الإعدادية تبعا للأهمية النسبية لكل نوع، دون أي اعتبار أخر، مما لا يتناسب مع التوجيه التعليمي السليم.

٢- بعد المناهج- إلى حد ما- عن التطورات العصرية الحديثة، وكذلك ضعف صلتها بالحياة والإنتاج وغلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي والاهتمام بالحفظ وحشو الذاكرة وإغفال التفكير الناقد والابتكار.

٣- عدم مساواة الخريجين في فرص الالتحاق بالتعليم العالي، فخريجو الثانوية العامة يختلفون عن خريجي الثانوية الفنية بأقسامها بالنسبة لقبولهم بالجامعات.

٤- عدم استيعاب المرحلة الجامعية لخريجي مدارس الثانوي العام، مما يضطر فريقا منهم للعمل في وظائف كتابية، أو قيامهم ببعض الأعمال الأخرى، وكذلك المدارس الثانوية الفنية الذين يمثلون عمالة زائدة، لا تتمكن مواقع العمل الفني من استيعابهم.

المدرسة الثانوية الفنية بأقسامها:

من أهم مشكلاتها:

١- قلة الإمكانيات التربوية، وعدم توافر التجهيزات والآلات والأدوات التي تتعلق بأنشطة التعليم الفني، مما يقلل من فاعليته.

٢- عدم التطبيق العملي الكافي؛ مع توافقه مع واقع الحياة وخبراتها، أو ربطه بمواقع الإنتاج من مزارع أو مصانع أو ورش أو مصارف ومؤسسات.

٣- ضعف المناهج التثقيفية؛ مع عدم الاهتمام بتنفيذها على ضعفها، والتركيز على الجانب الفني الهزيل في تطبيقه.

٤- لا يزال نظرة المجتمع لطلاب التعليم الفني، نظرة متدنية، وارتباط ذلك بمجموع الدرجات والناحية الفكرية أحيانا، والناحية الاجتماعية والاقتصادية أحيانا أخرى.

٥- شعور طلاب هذا التعليم بأنه مرحلة منتهية وأن الطريق أمامهم مغلق للالتحاق بالتعليم العالي، له اثر على نواحيهم النفسية والمهنية.

٦- النقص في إعداد مدرسي الورش أو المدرسين العلميين، وضعف كفايتهم

الفنية التربوية[1].

٧- عدم التجانس في هيئات التدريس (مدرسي المواد النظرية الثقافية مدرسي المواد العلمية الفنية مدرسي الورش وغيرها) وأثر ذلك على العلاقات الإنسانية بينهم والجو التربوي بصفة عامة.

٨- عدم إشراك وزارات: التجارة والزراعة والصناعة والهيئات المختصة بالإشراف على نوعيات التعليم الفني، وإسهام كل منها- في مجال تخصصها- بالخبرة والتخطيط والمتابعة مما يعود بالفوائد المتنوعة على الدارسين والخريجين والإنتاج.

(1) توصي المؤتمرات العالمية التعليم الفني بضرورة اختيار مدرس هذا التعليم وإعداده بحيث لا ينفصل تكوينه الفني المهني، كما جاء في قرارات مؤتمر التعليم الفني المهني الدولي المنعقد في روما في أبريل سنة ١٩٥٧.

الفصل الخامس

الإتجاهات التربوية فى الدول الرأسمالية

- تقديم.
- السمات العامة للتعليم فى الدول الرأسمالية:
  * إدارة التعليم.
  * تمويل التعليم.
  * المدارس الخاصة ومدارس الهيئات والطوائف.
- نظام التعليم فى الدول الرأسمالية.

الفصل الخامس

الاتجاهات التربوية في الدول الرأسمالية

هذا النوع من الدول:

ربما كان محو الفكرة الرأسمالية التي تأخذ بها نوعية من دول عالمنا المعاصر، هو الفرد باعتباره القوة الاجتماعية الرئيسية والدعامة الأساسية في تقدم الأمم والشعوب، وذلك من حيث الإيمان به واحترام حريته وذكائه والعمل على تنمية قدراته بما يدفعه إلى التنافس مع غيره تنافساً يهدف إلى تقدم المجتمعات ورقيها، وتقوم حكومات هذه الدول بدور المنظم لهذا التنافس بما يكفل لها استقرار الحياة الاجتماعية بين الأفراد، وإن اختلفت نوعية هذا التنظيم من دولة إلى أخرى.

وبالرغم من درجة التحضر الكبيرة التي تنعم بها الدول الرأسمالية في عصرنا الحاضر وإدراكها لضرورة تمتع الشعوب بحرياتها، إلا أن البعض منها يستغل إمكانياته لإذلال الشعوب محدودة الموارد وربطها باقتصادياتها بدلاً من التكافل الدولي للنهوض بالدول الفقيرة. لا سيما ونحن في عصر تتصاعد فيه صيحات العولمة.

ويرى بعض المفكرين أن الأوضاع الرأسمالية لبعض دول أوربا، إنما ترجع في جذورها إلى عصور سابقة عن العصر الحاضر، إذ يعتبرونها حركة إنسانية ناتجة عن تسلط ضغوط اجتماعية واقتصادية ودينية، اشتركت في إحداثها كل من الحكومة والكنيسة في العصور الوسطى حيث ساد الإقطاع والنظام الإقطاعي واستغلت العقيدة استغلالاً سيئاً في سبيل الحصول على

المال والوصول إلى الثراء، ثم ما حدث بعد ذلك من تطورات سياسية وإصلاحات دينية واجتماعية[1].

تحقيقاً لرغبة إنسان أوربا في الخلاص من قيود التسلط والاستغلال وكبت الحريات، فقد كانت الحياة حينئذ أشبه شيء بإستاتيكية راكدة، فتحولت في عصور الإصلاح والنهضة وما أعقبهما إلى حياة ديناميكية مليئة بالحركة والنشاط المتنوع وقامت بتغذيتها وتدعيمها التيارات الفكرية المتتالية مما دفع المجتمعات الأوربية بعد ذلك إلى مزيد من الفكر والاختراع، ثم كانت الثورة الصناعية التي حدثت في أوربا وما لزمها من أموال وما تتطلبه من علم، وأصبح كل منها (الصناعة والمال والعلم)، في خدمة الآخر، ينفعه ويدعم وجوده، ومن ثم وسائل الاستثمار إلى جانب مصادر الطاقة والثروة الأخرى وكلها من مقومات التطور التكنولوجي الذي تعيشه أوربا الرأسمالية، والذي كان له أثره على اتجاهات التربية ونظم التعليم.

على أن هذا التحليل التاريخي للفكرة الرأسمالية، ليس بالضرورة أن يكون أساساً لكل الاتجاهات الرأسمالية التي تأخذ بها مجموعة من دول عالمنا المعاصر، فهناك دول كان لظروف مجتمعاتها وطبيعة البيئة فيها، دخل كبير في تراثها وتقدمها مثل الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وغيرهما.

والدول الرأسمالية التي نعنيها من وجهة النظر التربوية، هي الدول التي مكنتها اقتصادياتها من توفير فرص التعليم المنتج لأبنائها بحيث يسهم هذا التعليم في دعم اقتصادها عن طريق القوى البشرية المدربة والعالية المستوى

---

(1) S Nell J.B. Early Railways (pleasures and Treasurs) weidenfield and Nicolsan, London, 1967.

والموزعة على التخصصات المختلفة إلى جانب إمكانيات الهيئات أو بعض الأفراد بالإسهام في إقامة المؤسسات التعليمية التي تتقاضى المصروفات من طلابها، وهو ما نعبر عنه بالتعليم الخاص كمظهر للديمقراطية، وحرية الأفراد في اختيار ما يرغبون الإلتحاق به من أنواع التعليم ومنشأته، فضلاً عن أنه مجال للتنافس للارتفاع بمستوى التعليم والأفراد(١).

وعلى نقيض ذلك، هناك دول رأسمالية، ولكنها غير متقدمة بسبب الضغوط التي فرضت عليها في الماضي وقد تكون "هذه الرأسمالية" وليدة ظروف جديدة كتفجير آبار البترول ووجود مصادر الطاقة كما في السعودية والكويت والإمارات العربية وليبيا وغيرها، فهي لم تتمكن بعد من الاستثمارات البشرية المرجوة مما لا يجعلها ضمن الدول الرأسمالية المتقدمة، ولو أن كلا النوعين من الدول الرأسمالية يتشابهان في بعض السمات الاقتصادية.

وفي تناولنا لموضوع الاتجاهات التربوية في الدول الرأسمالية، سيقتصر حديثنا على أوضاع التعليم في بعض الدول الرأسمالية المتقدمة.

ثم نتبع حديثنا بدراسة تطبيقية لإحدى هذه الدول.

السمات العامة للتعليم في الدول الرأسمالية

يمكن إيجاز السمات العامة في الدول الرأسمالية فيما يلي:

١- اشتراك السلطات المحلية مع السلطات المركزية في إدارة التعليم، وتمويله مع عدم وجود تخطيط مركزي شامل للتعليم مما يتيح مرونة في

---

(1) Ulich, Rolert, The Education of Nations, A comparison Historical Perspective, Harvard Universtiy Press, Cambridge, Massachuetts, 1961, P. 45.

التنفيذ.

٢- التوسع في التعليم؛ كما وكيفاً مع الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا التطبيقية.

٣- الاهتمام بالتوجيه التعليمي (حسب ميول وقدرات وإمكانيات المتعلمين واستعداداتهم).

٤- الإيمان بالفرد كأساس أعلى في التركيب الاجتماعي، وتنمية مواهب الأفراد وقدراتهم مع محاولة تحقيق الرفاهية لكل من الفرد والمجتمع.

٥- وجود المدارس الخاصة، ومدارس للطوائف والهيئات الدينية، إلى جانب وجود المدارس العامة، الرسمية، تطبيقاً لمبادئ الديموقراطية.

وسنتناول بالحديث والشرح بعض هذه السمات للوقوف على طبيعتها وأن كانت تختلف من دولة إلى أخرى:

أولاً: إدارة التعليم:

تمثل كل من فرنسا وإنجلترا وأمريكا (كدول رأسمالية) نظاماً معيناً في سياسة التعليم تخالف مخالفة تامة ما تسير عليه الدول الأوربية الاشتراكية والتي سنتناولها فيما بعد بالحديث. ففي بعض الدول الرأسمالية لا يقام التعليم على أساس سلطة مركزية لتراقب كما هو الحال في الدول الاشتراكية بل تشترك معها السلطات المحلية.

وهناك عدة دول رأسمالية يسير النظام التعليمي فيها على أساس رقابة الدول وإشرافها على شئون التعليم وغيره من المرافق العامة وليس لإخضاع الفرد لسيطرتها وتسييره وفق إرادتها أو لفرض عدة عقائد ومبادئ أخرى معينة عليه، كما هو متبع في الدول الاشتراكية، لكن لتحقيق أغراض أخرى

ومن أمثلة ذلك: فرنسا -فهي تدين بمبدأ السيطرة على شئون التعليم ولعل ذلك يرجع إلى عهد نابليون فقد وضع هذا المبدأ في عام ١٨٠٦ ولا يزال يتبع حتى وقتنا الحاضر.

وتهدف فرنسا من السيطرة على شئون التعليم إلى ثلاثة أمور:(١)

(أ) تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية تحقيقاً علمياً، وهذا لا يتحقق (كما ترى فرنسا)، إلا عن طريق الدولة.

(ب) الإشراف الفني على شئون التعليم بوضعه في أيدي خبراء مدربين، وهذا لا يتوفر إلا عن طريق السلطة المركزية.

(جـ) تحقيق التماسك القومي عن طريق مشاركة الأفراد بعضهم البعض الآخر في دراسة التراث الثقافي للأمة الفرنسية وتكوينهم وحدة ثقافة مميزة.

وبالرغم من أن النظام التعليمي الفرنسي نظام مركزي بيروقراطي تسلطي فإنه لا يمنع من وجود هيئات فرنسية كثيرة تنقذه وتوجهه، وتناقش السياسة التعليمية.

أما في إنجلترا. فيسير نظام التعليم هناك على نظام يخالف النظام الذي تسير عليه فرنسا فلا تسيطر الدولة على كل شئون التربية والتعليم بل تشترك فقط في وضع سياسة عامة له تهتدي بها السلطات التعليمية في إشرافها على التعليم وتكليفها وفقاً لظروفها وحاجاتها(٢).

---

(١) انظر د. وهيب سمعان، د. محمد منير مرسي المداخل في التربية المقارنة مرجع سابق ص ١٨٢.

د. وهيب سمعان وآخرين – اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية -مكتبة الانجلو المصرية – القاهرة سنة ١٩٧٢م.

(2) Deat, H.C. The Educational System of England Wales, University of london Press, 1963, P. 80.

ولعل وجهة نظر الإنجليز في علاقة الدولة بالتربية (كيفية إدارة التعليم، ووضع المناهج، ومركزية التعليم) تقوم على أساس تـأكد الدولـة مـن حصـول كل مواطن على القدر الضروري بل من واجبات السلطات التعليمية، المحلية، ومن واجب الآباء.

وقد ترتب على ذلـك، أن تميز النظـام التعليمـي الإنجليزي فـي علاقتـه للدولة بأمور ثلاثة، هي:

(أ) اللامركزية في الإشراف على التعليم (مع وجود سياسة عامة له).

(ب) قيام الهيئات الدينية والمدنية بدور هام في التعليم.

(جـ) حرية المعلمين والمتعلميـن (مـن حيـث وضـع المنـاهج وتنفيذهـا وطـرق التدريس .. الخ).

وأمـا فـي أمريكـا، فينظـر إلـى التعليـم هنـاك علـى أنـه مـن مقومـات الديمقراطية، كما ينظر إلى الديمقراطية علـى أنهـا البيئـة الطبيعيـة التـي ينمـو فيها النظام التعليمي، وأن الغرض الأساسي من التعليم الأمريكي، هـو تحقيـق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

وقـد كـان مـن نتيجـة عدم إشـراف سـلطة مركزيـة علـى التعليـم وقيـام الولايـات المختلفـة بـأمره، أن تمـيز التعليـم الأمريكـي بـالتنوع، والمرونـة، وأصبحت نظمه لا تجري على وتيرة واحدة ولا تتشابه فـي مسـتواها ونوعهـا في أية جهة من الجهات كما ادت هذه الحـال إلـى وجـود فـروق فـي الفـرص التعليمية بين الولايات، بل وبين الجهات المحلية في الولاية الواحدة([1]).

---

(1) Conant, J. B. Strengthen Education to Strengthen Democracy in Divided World, School life, Jan 1949, P. 13.

ومن الأمور التي أدت إليها عدم سيطرة الحكومة الفيدرالية على التعليم، وجود المدارس الحرة (الخاصة) بشكل ظاهر في أمريكا وهي مدارس بعضها مدني وبعضها يتبع هيئات دينية غالبيتها كاثوليكية.

ثانيا: تمويل التعليم:

بالنسبة لفرنسا:

لا تتبع فرنسا النظام المركزي الذي تتبعه في الإدارة التعليمية، ففي مجال التعليم الثانوي والفني والعالي تقوم الدولة بدفع معظم نفقاتها مع جزء ضئيل من المصادر المحلية أو من الرسوم الدراسية.

أما المدارس الابتدائية والدراسات التكميلية فتشترك في تمويلها السلطات المحلية بما يقرب من ٣٠٪ أو أكثر، أما مرتبات المدرسين في كل المراحل فتدفعها الدولة وبهذا يعتبر كل المدرسين في فرنسا موظفين في الدولة.

وفي إنجلترا:

منذ سنة ١٩٤٥ تقوم الحكومة بدفع حوالي ٥٥٪ إلى ٦٠٪ من نفقات التعليم للسلطات المحلية، أما الـ ٤٠٪ الباقية فتحصلها السلطات التعليمية المحلية من الضرائب المحلية.

أما في أمريكا:

فتختلف المبالغ التي توزع على الهيئات المحلية للإنفاق على شئون التعليم باختلاف الولايات كما تختلف طرق توزيعها، فبعض الولايات تدفع من خزائنها أكثر من نصف المبالغ التي تحتاجها المدارس في حين أن البعض الآخر لا يدفع أكثر من ٥٪ من هذه المبالغ.

ومن المعروف أن التعليم في أمريكا حتى نهاية المرحلة الثانوية بالمجان كما أن الكليات والجامعات التابعة للولايات تحصل مصروفات رمزية فقط.

ثالثا: المدارس الخاصة ومدارس الهيئات والطوائف:

يوجد في الدول الرأسمالية إلى جانب المدارس الحكومية مدارس كثيرة تابعة للهيئات المختلفة والطوائف الدينية وكذلك توجد المدارس الحرة التي يديرها الأفراد والجماعات، ويرى البعض أن هذه المدارس تضمن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية إذ بوجودها يكون للآباء مطلق الحرية في أن يبعثوا بأبنائهم إلى المدارس العامة أو الخاصة أو الحرة حسبما يرغبون ووفقاً لميول أبناءهم واستعدادتهم[١].

وبالإضافة إلى هذا تسمح الدول الرأسمالية للهيئات والأفراد المختصين في مناقشة مسائل التعليم ببحوث خاصة في مختلف نواحيه والتقدم بمقترحات لإصلاحه.

ولاشك أن النظام التعليمي الذي تشرف عليه الدولة والذي يسمح بوجود هيئات للمشاركة فيه والمعاونة في توجيهه، وتقدمه لا شك ان هذا النظام يساعد على النمو والتطور بل ويخالف تمام المخالفة النظام التعليمي الذي تشرف عليه الدول الجماعية وتراقبه والذي يعتبر مجرد النقد للنظام خيانة عظمى وإن كان لكل من النظامين مزاياه وعيوبه.

(1) Carner, J. F. and Browne, G. S. Contemporary Education. A comparative Study of National Systems, (New York, Harcort Brace and World Inc., 1965, P. 88).

نظام التعليم العام في الدول الرأسمالية

لا تسير الدول الرأسمالية في غالبيتها على نظام تعليمي واحد إذ يختلف هذا النظام من دولة إلى أخرى ولكل دولة ظروفها ومتطلباتها.

(أ) مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية (دور الحضانة ورياض الأطفال) في فرنسا:

هي مرحلة اختيارية لا تدخل ضمن سن الإلزام وتبدأ عادة من سن الثانية إلى سن السادسة إذا توفرت الإمكانيات وإن كانت تضم ما يزيد عن ٦٠٪ من الأطفال فى فرنسا -وهي مدارس تؤدي خدمات اجتماعية وتربوية هامة. ويشرف عليها جهاز خاص يتبع لوزارة التربية الفرنسية.

وهذه الدور تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

١- من سن الثانية إلى سن الرابعة.

٢- من سن الرابعة إلى سن الخامسة.

٣- من سن الخامسة إلى سن السادسة(١).

في إنجلترا:

هناك مرحلتان:

١- من سن الثالثة إلى سن الخامسة.

٢- من سن الخامسة إلى سن السابعة.

ونظراً لأن فترة الإلزام تمتد ما بين الخامس حتى سن الخامسة عشرة فإن هذه المرحلة الثانية تدخل فيها.

(1) Institute pedagogique National. The organization of Education in Franethildro Documentation Jam., 1940, P. 3.

في أمريكا:

هناك أنواع مختلفة من مدارس الحضانة وإن كانت قليلة بوجه عام.

ومن أنواعها:

١- حضانة عامة تابعة للحكومة أو خاصة -ويتصل بعضها بالكليات والجامعات ومراكز البحوث التربوية كمدارس نموذجية للتطبيق التربوي وتبدأ غالباً من سن الثالثة.

٢- حضانة تابعة لرياض الأطفال بمعنى تجمع دار الحضانة مع روضة الأطفال بالإضافة إلى السنوات الثلاث الأولى من المدارس الابتدائية (الأولية) ومدة هذا النوع من سن الثالثة إلى سن الثامنة أو التاسعة باعتبار أن هذه الفترة تمثل مرحلة متكاملة من سن الطفل.

٣- حضانة ملحقة بمدرسة ثانوية حيث يجد طلاب وطالبات المدارس الثانوية فرصة يلاحظون فيها حياة الأطفال الصغار ويتزودون بخبرات عن إدارة المنزل والعلاقات العائلية.

(ب) المدرسة الابتدائية أو الأولية:

في فرنسا:

وتعتبر فترة الإلزام (المدرسة الابتدائية) أو التعليم الإجباري هناك من سن السادسة إلى سن الرابعة عشرة -أما المدرسة الابتدائية او الأولية فيلحق بها الأطفال من سن السادسة ومدة الدراسة بها خمس سنوات وقد يبقى بها بعض الأطفال حتى سن الرابعة عشر حيث يلتحقون بدراسة تكميلية مهنية ذات برامج صناعية أو زراعية او تجارية لمدة ثلاث أو أربع سنوات.

في إنجلترا:

تبدأ المرحلة الابتدائية من سن الخامس إلى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة.

وتنقسم إلى قسمين:

١- مدارس الأطفال: من سن الخامسة إلى سن السابعة.

٢- مدارس الصغار: من سن السابعة إلى سن الحادية عشرة.

ويوجد هذان القسمان معاً أو كل قسم منفصل على حدة.

في أمريكا(١):

يختلف تنظيم هذه المرحلة من ولاية إلى أخرى ولكن أكثرها انتشاراً هو المدرسة الأولية ذات السنوات الست وكذلك مدرسة أولية ذات الثماني سنوات.

وتبدأ المدرسة الأولية في أمريكا من سن السادسة وتنقسم إلى ثلاثة أقسام:

١- القسم الابتدائي: ويشمل السنوات الثلاث الأولى وقد تضم إليه روضة لمدة سنتين سابقة له.

٢- القسم المتوسط: ويشمل السنوات الثلاث التالية.

٣- القسم العالي: ويشمل السنتين الأخيرتين وهذا القسم يمثل الجزء الأول من المدرسة الثانوية.

---

(1) Cobill, R. and Henely S. (Eds.) The Dalitie of Education in the Local, Community. U.S.A., 1964, PP. 31-38.

(جـ) المرحلة الثانوية:

في فرنسا:

مدتها سبع سنوات من سن الحادية عشرة إلى سن الثامنة عشرة والسنوات الأربع الأولى منها تمثل مرحلة عامة أو ثانوية دنيا (إعدادية) كما تمثل السنوات الثلاث الباقية مرحلة تخصصية أو ثانوية عليا -وهذا النوع الأخير ينقسم إلى قسمين:

١- قسم مدته ثلاث سنوات تنتهي بالشهادة الثانوية (بكالوريا) بأنواعها (علمي - أدبي - رياضة) وهي المدارس التي يطلق عليها الليسيه وهي أيضاً تؤهل للجامعات.

٢- قسم مدته سنتان. تنتهيان بدبلوم في التدريب المهني -وهي التي يطلق عليها مدارس الكوليج.

في إنجلترا:

مدة الدراسة بها سبع سنوات أيضاً من الحادية عشرة إلى سن الثانية عشرة -وهي على قسمين:

وتعتبر مرحلة إلزامية مجانية.

١- مرحلة عامة: ومدتها أربع سنوات -من سن الحادية عشرة إلى سن الخامسة عشرة وهذه تدخل ضمن مرحلة الإلزام وهو المستوى العادي الذي يرمز إليه باسم المدرسة الثانوية العامة (المستوى العادي).

٢- مرحلة مدتها ثلاث سنوات من سن الخامسة عشرة إلى سن الثامنة عشرة وفي نهايتها يتقدم الطلاب إلى إمتحان الثانوية العامة (المستوى الرفيع أو المتقدم) وهذه الشهادة هي التي تؤهل للإلتحاق بالجامعات والمعاهد العليا.

في أمريكا:

تأخذ هذه المرحلة أشكالاً متنوعة من التنظيم فهناك المدرسة الثانوية ذات الأربع سنوات والتي تسبقها ثماني سنوات في المدرسة الأولية -وهناك المدرسة الثانوية ذات الست سنوات والتي تسبقها ست سنوات في المدرسة الأولية وهذه تنقسم إلى نوعين:

١- المدرسة الثانوية الدنيا. (إعدادية) ومدتها ثلاث سنوات من سن الثانية عشرة إلى سن الخامس عشرة.

٢- المدرسة الثانوية العليا ومدتها ثلاث سنوات من سن الخامسة عشرة إلى سن الثامنة عشرة -وهذه تعد للكليات الجامعية.

أما النوع الأول فيعد للدراسات المهنية وغيرها، وهي المدرسة الثانوية التي تلي مدرسة أولية ذات ثماني سنوات كما أنها المدرسة الثانوية الشائعة في أمريكا في الوقت الحاضر[1].

ومما سبق يلاحظ أن فترة الإلزام في الدول الثلاث تسير على النحو التالي:

- فرنسا:

من سن السادسة إلى سن السادسة عشرة.

([1]) كاندل – التعليم في أمريكا- ترجمة د. وهيب سمعان- مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة ١٩٦٠ ص ٩٩.

- **إنجلترا:**

من سن الخامسة إلى سن الخامسة عشرة.

- **أمريكا:**

من سن السادسة إلى سن الثامنة عشرة.

أما مرحلة التعليم العالي أو الجامعي في الدول الرأسمالية فهي تتنوع في طبيعتها، كما تختلف من دولة إلى أخرى.

الفصل السادس

الإتجاهات التربوية فى إنجلترا

(كنموذج للدول الرأسمالية)

- تقديم.
- نظام التعليم فى إنجلترا:
  * القسم الأول.
  * القسم الثانى.
  * القسم الثالث.
- إعداد المعلمين.

الفصل السادس
الاتجاهات التربوية في إنجلترا

تقديم:

قبل الحديث عن "إنجلترا" (بصفة خاصة) لنا كلمة موجزة عن "بريطانيا" (بصفة عامة) حيث تتكون "المملكة المتحدة" من أربعة أقاليم متمايزة، يقطنها أقوام من عناصر متباينة، لكل منها، ماضيه، وتقاليده، وثقافته المتغايرة، وإن جمعت بينها، دولة واحدة؛ اتحدت عناصرها في هذه القوميات في بوتقة واحدة، فظل كل منها، محافظاً على تراثه، وعاداته، بل وبلغاته الأصلية، وبالأرض التي يقيم فيها، قبل أن تربط الجميع تلك المملكة المتحدة على أن **أولى تلك القوميات؛** هي القومية الإنجليزية، في إنجلترا، وهي أكبر الأقاليم الأربعة في المملكة المتحدة (بريطانيا)، وعاصمتها "لندن" والإنجليز، هم سكان إنجلترا الأصليون، ويشكلون الغالبية العظمى من سكان بريطانيا كلها، حيث تبلغ نسبتهم نحو ٨١,٥٪.

وثانية القوميات: هي القومية الاسكتلندية، في "اسكتلندا"، التي تحتل نحو ٣٧٪ من مساحة الجزر البريطانية كلها، وتقع في الشمال الشرقي للملكة المتحدة، وهي تتكون من مجموعة ضخمة من الجزر، ويشكل سكانها (خمسة ملايين وربع مليون نسمة) نحو ١٠٪ من مجموع سكان بريطانيا.

وثالثة القوميات: هي قومية "ويلز" حيث يقع إقليم "ويلز" غرب الجزر البريطانية، وقد تبع بريطانيا، منذ أوائل القرن الرابع عشر الميلادي، ويمثل سكان "ويلز" (نحو مليونين و ٨٠٠ ألف نسمة) ما يقرب من ٢,٥٪ من سكان الجزر البريطانية، وكثير منهم، يتكلمون لغتهم الأصلية "الويلش"، والبعض

الآخر، يتحدثونها، إلى جانب اللغة الإنجليزية.

ورابعة القوميات: هي قومية "أيرلندا الشمالية"، وهي مجموعة من المقاطعات التي توجد في شمال شرقي "أيرلندا" وعاصمتها "بلفاست".

ومن المعروف، أن جنوب "أيرلندا" جمهورية مستقلة منذ عام ١٩٢١، وذلك بموجب قانون سنة ١٩٢٠، الذي أصدره مجلس العموم آنذاك.

كذلك، من المعروف، أن "اسكتلندا" كانت مملكة كبيرة (منذ ١٠١٨م إلى ١٦٠٣م) ثم تبعت بريطانيا بعد صدور قانون سنة ١٧٠٧، والذي يقتضي بإنضمامها إلى إنجلترا.

ولكن، من الملاحظ، أنه في السنوات الأخيرة، الماضية، وجود محاولات ذات أساليب متعددة، من قبل عدد غير قليل من أبناء كل من: اسكتلندا، "ويلز" و "أيرلندا الشمالية"، وهذه المحاولات، تدعو إلى الانفصال، والاستقلال عن المملكة المتحدة.

من ذلك؛ مطالبة الحزب الوطني في كل من "اسكتلندا" و "ويلز" بأن تكون الحكومة الإقليمية في كل منهما، مستقلة ذاتياً، على غرار حكومات الأقاليم الكندية، التي تتمتع بسلطات واسعة، وأن يكون لها رئيس وزراء، وليس وزيراً أول، كما تقترح الحكومة المركزية بلندن، كما يطالبون بنصيب عادل من دخل البترول في بحر الشمال.

بالإضافة إلى ما يحدث في الانتخابات العامة للبلاد، حيث حصل الحزب الوطني الاسكتلندي (الذي يدعو إلى استقلال اسكتلندا) على أكثر من ٣٠٪ من نسبة الأصوات في مجلس العموم البريطاني في انتخابات ١٩٧٤، هذا

فضلاً عن أن أهالي "اسكتلندا" يتهمون الحكومة المركزية في "لندن" بإهمال مصالحهم، مما أدى إلى ارتفاع نسبة البطالة إلى حوالي ٩٪ (نحو ٢٠٠ ألف عاطل)[١].

إلى جانب المتاعب الاقتصادية العنيفة التي يواجهها إقليم "اسكتلندا" رغم أن به أكبر المراكز الصناعية، وعلاوة على بترول بحر الشمال، الذي يبشر بأمال عريضة للاقتصاد البريطاني، الأمر الذي يدعو الاسكتلنديين إلى المطالبة بالاستقلال للانتفاع بالموارد المالية الضخمة، التي يتيحها لهم هذا البترول.

نظام التعليم في إنجلترا:

بعد هذه النبذة القصيرة عن المملكة المتحدة (بريطانيا) نعود فنركز حديثنا عن التعليم العام في إنجلترا.

يرجع تنظيم التعليم العام في إنجلترا في الوقت الحاضر إلى الأسس التي وضعت بعد الحرب العالمية الثانية، حيث صدرت عدة قوانين تناولت تنظيم التعليم هناك -وكان من أهمها: "قانون بتلر Butler Act" الذي صدر في سنة ١٩٤٤ وبمقتضاه أصبح النظام التعليمي يشتمل على مرحلتين أساسيتين[٢]:

المرحلة الأولى:

وتشمل المدرسة الابتدائية فيما بين سن الخامسة وبين الحادية عشرة أو الثانية عشرة.

(١) حدثت بعض التغيرات في السنوات الأخيرة.

(2) Education Act, 1944, Butler Act.

المرحلة الثانية:

وتشمل المرحلة الثانوية فيما بين الحادية عشرة أو الثانية عشرة وسن الثامنة عشرة.

وقد قضى هذا التنظيم على الثنائية التي كانت قائمة قبل سنة ١٩٤٤ والتي كانت تقضي بتعليم أولى لعامة الشعب -وتعليم ثانوي للأقلية منهم، القادرة عقلياً على الالتحاق به، والقادرة مادياً على دفع نفقاته.

كما قضى هذا التنظيم على التعليم الأولى الذي كان يقف بالتلميذ عند سن الرابعة عشرة ولا يسمح له إلا بفرص قليلة للاستمرار في المدرسة بعد ذلك.

ونتيجة لقانون بتلر سنة ١٩٤٤ أصبحت المدرسة الابتدائية أساساً عاما للمدرسة الثانوية بأنواعها المختلفة وأصبحت تتصل بها اتصالاً وثيقاً في السنوات الأربع الأولي (من سن الحادية عشرة إلى سن الخامسة عشرة).

ولتوضيح ذلك يلاحظ أن المرحلة الإبتدائية تنقسم إلى مايلى:

القسم الأولى:

مدرسة الحضانة ويقبل بها الأطفال من سن الثالثة إلى الخامسة.

القسم الثاني:

مدرسة الأطفال (وهو بدء التعليم الإلزامي) ويلتحق بها الأطفال من سن الخامسة إلى سن السابعة.

القسم الثالث:

المدرسة الابتدائية، ويطلق عليها مدرسة الصغار ويلتحق بها الأطفال من سن السابعة إلى الحادية عشرة.

وتوجد هذه المدارس الثلاث منفصلة عادة ولكن قد توجد أحياناً مدرسة تجمع بين مدرسة الحضانة ومدرسة الأطفال -كما توجد تجمع بين مدرسة الأطفال والمدرسة الابتدائية.

مدرسة الحضانة:

يرجع تاريخ إنشائها إلى سنة ١٩٠٨ ثم جاء قانون ١٩١٨ وأعطى السلطات المحلية الحق في إنشاء مدارس للحضانة عن طريق الأفراد والجماعات. ولكن إنشائها سار ببطء إلى أن جاء قانون سنة ١٩٤٤ فجعل إنشاء مثل هذه المدارس من واجبات السلطات التعليمية المحلية.

أما مدارس الأطفال:

فيعود تاريخها في إنجلترا إلى ما يزيد عن قرن ونصف منذ سنة ١٨١٦ ثم جاء قانون ١٩٤٤ وأكد ضرورة العناية بها.

وأما مدارس الصغار:

وهي الجزء الثالث المكون لمرحلة التعليم الابتدائي من سن السابعة إلى سن الحادية عشرة فكانت معروفة بهذا الاسم أيضاً قبل قانون سنة ١٩٤٤.

وقد تغيرت وظيفة مدرسة الصغار من مجرد العناية بمحو الأمية والتدريب العقلي والحصول على معلومات، إلى العناية بتربية الطفل تربية شاملة وفي نهاية المرحلة الابتدائية يتقدم التلميذ لامتحان القبول في المرحلة الثانوية.

أما المرحلة الثانوية:

فمدتها سبع سنوات من سن الحادية عشرة حتى سن الثامنة عشرة وهذه المرحلة ذات قسمين: (G.C.E)

١- قسم مدته أربع سنوات من الحادية عشرة إلى سن الخامسة عشرة وهذا هو المستوى العادي وهو إجباري متمم للإلزام. Ordinary Level (O.L)

٢- قسم مدته ثلاث سنوات من الخامسة عشرة إلى الثامنة عشرة وهذا هو المستوى المتقدم أو الرفيع وهو الذي يؤهل للتعليم العالي. Advanced Level (A.L)

ويتكون التعليم الثانوي في إنجلترا من أربعة أنواع هي:

١- المدرسة الثانوية العامة أو الأكاديمية:

ومدتها سبع سنوات من سن الحادية عشرة إلى سن الثامنة عشرة وهي أقدم أنواع المدارس الثانوية بإنجلترا ويقبل بها أحسن التلاميذ الناجحين في امتحان القبول للتعليم الثانوي والذين يمثلون اكثر من ٢٠٪ وهذه المدرسة تهتم بالدراسات الأكاديمية.

٢- المدرسة الثانوية الفنية:

وتحظى بمكانة كبيرة ويلتحق بها نسبة كبيرة من الناجحين في إمتحان القبول للتعليم الثانوي تكاد تعادل نسبة المدرسة الثانوية العامة.

ومناهج هذه المدرسة تميل إلى الناحية المهنية وهي غالباً دراسات هندسية وفنية للبنين وموضوعات تجارية متنوعة للبنات.

ويمكن للطلاب المنتهين من هذه المدرسة الالتحاق بالجامعات والكليات الفنية المختلفة أو التوظف والقيام ببعض الأعمال.

٣- المدرسة الثانوية الحديثة:

وتستوعب نسبة كبيرة من تلاميذ المرحلة الثانوية بصفة عامة قد تصل إلى ٧٠٪ أو ٧٥٪ منهم وهي تعتبر أقل أنواع التعليم الثانوي مكانة في

إنجلترا بالإضافة إلى ذلك فهي تعاني من انخفاض المستوى العلمي سواء بالنسبة للمعلمين أو للتلاميذ وقدراتهم، وكذلك الخدمات التعليمية اللازمة. ومن وظائف هذه المدرسة تزويد تلاميذها بتعليم واسع، عام، يتصل، يتصل كثيراً ببيئتهم التي يعيشون فيها وتتجاوب مع ميولهم، ومنهاجها متعددة النشاط بالإضافة إلى النواحي المهنية والعملية.

٤- المدرسة الثانوية الشاملة:

أنشئت سنة ١٩٤٧ كحل لمشكلة تنويع المدارس الثانوية ويوجد منها الكثير بإنجلترا في الوقت الحاضر وعلى أساس تجربتها لمبدأ "التعليم الثانوي للجميع".

وهذا النوع من المدارس يشتمل على أنواع مختلفة من التعليم الثانوي ويقبل فيه جميع التلاميذ دون أي تمييز[١].

(أ) المدرسة الشاملة التقليدية:

وهي من سن ١١ سنة إلى سن ١٨ سنة.

(ب) المدرسة الشاملة ذات المرحلتين:

١- من سن ١١ سنة إلى سن ١٣ أو ١٤ سنة وهي مدرسة الشاملة الدنيا.

٢- من سن ١٣ أو ١٤ إلى ١٨ سنة وهي المدرسة الشاملة العليا.

(جـ) المدرسة الشاملة ذات الصفوف الخمسة:

من سن ١١ سنة إلى سن ١٦ سنة، ويكملها الصفوف السادسة لما بعد

(١) روبين بيدلي- المدرسة الشاملة- ترجمة د. محمد مرسى، يوسف ميخائيل أسعد- عالم الكتب- القاهرة ص١٥.

سن ١٦ سنة والمماثلة في المستوى للمعاهد والكليات دون الجامعية.

(د) نظام المدرسة الشاملة الذي يجمع بين المرحلتين الابتدائية والثانوية:

وفيه يحول التلميذ من المدرسة الابتدائية في سن ٨ أو ٩ إلى المدرسة الشاملة ذات الصفوف الأربعة ويبقى بها حتى سن ١٢أو ١٣ ثم ينقل بعدها إلى مدرسة ثانوية شاملة أعلى، لمدة ست سنوات أي حتى سن ١٨ سنة.

ومن المعروف أن فكرة إنشاء المدرسة الشاملة بنيت على جملة اعتبارات، اجتماعية وتربوية من أهمها:

أولاً: تكافؤ الفرص التعليمية للجميع.

ثانياً: القضاء على طبقية التعليم الثانوي.

ثالثاً: التغلب على مشكلة القبول والاختيار في التعليم الثانوي.

رابعاً: مواجهة الحاجات المختلفة للتلاميذ بتنويع القدرات وتعددها بما يتلاءم مع القدرات المختلفة.

خامساً: وجود فرص أكبر للتدريب العملي والمعملي.

سادساً: المساعدة في توجيه التلاميذ وفقاً لاستعدادتهم وحاجاتهم.

التعليم الفني التطبيقي أو البوليتكنيكي: Polytechnica

لا يقل اهتمام إنجلترا بهذا النوع من التعليم عن الاهتمام بغيره من الأنواع الأخرى وهذا التعليم الفني التطبيقي متنوع في أساليبه فمنه ما يلتحق به الطلاب بعد الثانوية العامة (المستوى العام) أو الثانوية العامة (المستوى الرفيع) ومنه ما يبقى فيه الطلاب خمسة أعوام دراسية ومنه التدريبات السريعة. وهناك التعليم المستمر والتعليم لبعض الوقت، وكذلك منه ما ينتهي

بالدبلومات الفنية وما ينتهي بالمؤهلات الجامعية او العالية.

تعليم المعوقين أو الشواذ:

أكد قانون ١٩٤٤ ضرورة العناية بالتلاميذ المعوقين بدنياً وعقلياً وكذلك الشواذ فأتاح الفرص التعليمية أمامهم سواء في المدارس الحكومية أو الخاصة مع توجيههم تربوياً ومهنياً، كما أكد القانون على السلطات المحلية والآباء مراعاة ذلك باعتباره ضمن مرحلة الإلزام.

وتوجد بإنجلترا أنواع كثير من مدارس التربية الخاصة التي تستوعب أعداداً كثيرة من هؤلاء المعوقين والشواذ.

وبعد، فقد صدرت في السنوات الماضية عدة قوانين بشأن الإصلاح التعليمي بإنجلترا منها ما صدر في ١٩٨٨ وفي ١٩٨٩ وفي ١٩٩٢ ومما تتضمنه تلك القوانين[١]:

- زيادة نفوذ السلطات المركزية فيما يتعلق بتنفيذ المناهج المدرسية ووسائل التقويم والامتحانات وكذلك تنظيم تمويل التعليم.
- زيادة إشراف السلطات التعليمية على المدارس.
- إحداث تجديدات متنوعة بشأن مدارس المرحلة الثانوية.
- تشكيل لجان مختلفة لمتابعة تطوير واستحداث طرق تربوية مبتكرة.
- إعادة النظر في المناهج المدرسية وربطها بالمجتمع.
- إعادة النظر في أوضاع التعليم الجامعي والمعاهد التطبيقية.

---

(١) د. محمد منير مرسي الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث – عالم الكتب القاهرة ١٩٩٦ ص ١٨٦ – ١٩٤.

التعليم العالي والجامعي

يوجد بإنجلترا الكثير من الجامعات والمعاهد العليا المتنوعة ومن أشهرها جامعة لندن - وجامعات اكسفورد وكمبردج ودرهام، وليفربول، وشيفيلد، وليدز ومانشيستر .. وغيرها، والتي تضم آلاف الطلاب في مختلف الكليات والتخصصات.

وتختلف جامعات إنجلترا في معظمها من حيث السنوات الدراسية أو المؤهلات التي تمنحها -فهناك المؤهلات الجامعية الأولى، وهناك المؤهلات الجامعية العليا وهي على النحو التالي: (U.G. , P.G.)

١ - حيث توجد درجة الليسانس أو البكالوريوس - وهي نوعان:

(أ) عادية تخصصية ومدتها ٣ سنوات.

(ب) ممتازة شرفية ومدتها ٤ سنوات.

٢ - درجة الماجستير: ومنها ما يعد عن طريق الرسائل الجامعية المعروفة ومنها ما يعد عن طريق الدراسات أو الكورسات. (M.D.)

٣ - درجة الدكتوراه: وتمنح بعد إعداد رسالة جامعية أو بعد إعداد بحث مبتكر. (Ph.D.)

٤ - درجة الدكتوراه العليا: وتمنح للتخصص الدقيق في المجالات المتعددة بعد إعداد أبحاث مبتكرة أيضاً (D.)

إعداد المعلمين:

تتبع كليات ومعاهد المعلمين المختلفة لهيئات متنوعة ما يتبع للجامعات، ومنها ما يتبع للسلطات التعليمية المحلية ومنها ما يتبع لهيئات طائفية أو غير

طائفية (مثل: كنيسة إنجلترا أو الكنيسة الكاثوليكية).

ويقبل الطلاب والطالبات للإلتحاق بكليات ومعاهد المعلمين بعد نجاحهم في امتحان الشهادة الثانوية العامة للمستوى العام والمستوى الرفيع، وذلك على النحو التالي:

(أ) تقدم غالبية كليات المعلمين برنامجاً لمدة عامين يؤهل المعلمين للتدريس بمدارس الحضانة والمدارس الابتدائية.

(ب) تقدم بعض هذه الكليات برنامجاً لمدة سنة واحدة لمن أتموا برنامج السنتين وذلك بغرض إعدادهم للتدريس بالمدارس الثانوية.

(جـ) يدرس الطلاب في كليات المعلمين منهجاً واسعاً كما يتخصصون في مادة أو مادتين إلى جانب دراستهم التربوية والنفسية، ودراسة البيئة المحلية.

(د) يتمرن الطلاب تمريناً عملياً لمدة اثني عشر أسبوعاً تحت إشراف أساتذة المواد وأساتذة التربية، وقد يكون هذا التمرين في المدارس الملحقة بكليات المعلمين، ولكن غالبية السلطات ترى تمرين طلابها في المدارس المحلية.

على أن الإعداد المهني لمعلمي المدارس الثانوية يتم عادة في الجامعات (منذ عام ١٩٤٧ وبعد صدور تقرير ماكنير ١٩٤٤ عن المعلمين بالمملكة المتحدة) ثم حضور برنامج مهني يعقب حصول الطلاب على درجة البكالوريوس (أو الليسانس) ومدة هذا البرنامج عام واحد(١).

كما تقدم بعض كليات المعلمين برنامجاً لمدة عام أيضاً لخريجي الجامعات لإعدادهم الإعداد المهني يدرسون خلاله بعض علوم التربية وعلم النفس وطرق التدريس.

---

(1) H.M.S.O., Teachers and Youth Leaders (McNair Report). 1944.

أما المعلمون غير المؤهلين، فتقدم لهم كليات المعلمين برنامجاً لمدة عام واحد لتأهيلهم مهنياً.

إعداد المعلمين أثناء الخدمة:

تتعاون السلطات المركزية لإعداد المعلمين بالاشتراك مع معاهد التربية، والمنظمات المهنية، والسلطات التعليمية المحلية في إقامة البرامج المهنية والأكاديمية المختلفة التي ترفع من المستوى المهني والأكاديمي للمعلمين. وتتنوع هذه البرامج بين طول مدتها وقصرها.

بالإضافة إلى ذلك تقدم وزارة التربية البريطانية بعض البرامج القصيرة للمدرسين من وقت إلى أخر لتطلعهم على الجديد من الأبحاث التربوية، بقصد رفع مستواهم المهني والفني.

وكذلك يشجع المعلمون على إجراء البحوث التربوية التي تخدم مجال عملهم.

وجدير بالذكر، أنه قد صدرت- في السنوات الأخيرة- بعض التوصيات والقرارات، تهدف إلى مزيد من الاهتمام بإعداد المعلمين، على اختلاف مراحل التعليم، مع اقتراح بعض التعديلات لتحسين هذا الإعداد.

ولعل أحدث تقرير نشر- حتى الآن- في هذا الصدد، هو تقرير "لورد جميس" الذي أصدرته وزارة التربية والعلوم في عام ١٩٧٢[1].

(1) Department of Education and Science Teacher Education and Traaining H.M.S.O. London, 1972.

- حدثت بعض المستجدات بشأن إعداد المعلمين وروابطهم في إنجلترا منذ عام ١٩٩٢.

راجع: د. محمد منير مرسي- التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب التطبيقية- عالم الكتب- القاهرة ١٩٩٨، ص ١٩٠.

الفصل السابع

الاتجاهات التربوية في الدول الإشتراكية

- تمهيد.
- السمات العامة للتعليم في الدول الإشتراكية.
- نظام التعليم في الدول الإشتراكية.

وفي تناولنا لموضوع الاتجاهات التربوية في الدول الاشتراكية سنقصر حديثنا على الدول الاشتراكية الأوروبية بصفة عامة، ثم نتبع حديثنا بدراسة تطبيقية عن إحدى هذه الدول.

تمهيد:

ربما كان من المفيد قبل حديثنا عن السمات العامة للتعليم في الدول الاشتراكية، أن نشير إلى بعض جوانب الموضوع، على النحو التالي:

أولاً: قابلت الدول الأوروبية حاجة واضحة، ملحة لإصلاح نظمها التعليمية بعد الحرب العالمية الثانية فقد كانت تلك النظم كغيرها من المجالات مضطربة ومتخلفة في كثير من هذه الدول، وكان مرجع التأخر في الوضع التعليمي فيما قبل الحرب العالمية الثانية هو المستوى الاقتصادي المنخفض في معظم تلك البلاد وخاصة في الجهات الريفية منها، كما كان راجعاً أيضاً إلى طبيعة تكوين تلك النظم في كثير منها (١).

ثانياً: لم يكن تنفيذ التعليم الأولي الإجباري عملاً متساوياً في كل البلاد الأوروبية التي اعتنقت الاشتراكية فيما بعد (حيث تختلف الصفوف من دولة إلى دولة). وكانت قلة من التلاميذ هي التي تستطيع اللحاق بالتعليم الثانوي وعلى ذلك ففي معظم تلك البلاد لم يكن هناك مدارس أولية كافية تستطيع تغذية المدارس الثانوية بالطلاب، وبذلك كانت المدارس الثانوية وقفاً على القلة التي تستطيع مغالبة الصعاب التي كانت تعترض سبيل اللحاق بالتعليم الثانوي، وهي في مجموعها صعاب اقتصادية وتعليمية.

(١) وهيب سمعان التعليم في الدول الاشتراكية، مكتبة الانجلو المصرية- القاهرة ١٩٧٢ ص٩٦.

ثالثاً: لم يكن دخول المنشآت التعليمية العليا أمراً سهلاً، فقد كان قاصراً على المنتهين من الدراسة بالمدارس الثانوية الأكاديمية وأدى ذلك الحال إلى قلة الاهتمام بالمدارس المهنية الفنية إلى أبعد الحدود في معظم البلاد، فكانت المنشآت التعليمية العليا، مدارس للقلة من الطلاب ممن استطاعوا مغالبة الصعاب المادية والعلمية.

رابعاً: عندما استولت الأنظمة الاشتراكية على السلطة بعد الحرب العالمية الثانية وجدت نفسها قد ورثت نظماً تعليمية تقليدية متأخرة، وأن من واجبها تغييرها لمقابلة الظروف المتغيرة ولو أن بعض هذه الأنظمة كان متقدماً نسبياً (كما في ألمانيا وتشيكوسلوفاكيا) وكان منها المتأخر (كما في رومانيا وبلغاريا) بل وكان منها المحطم بسبب الحرب (كما في بولندا يوغوسلافيا) ويمكن القول بصفة عامة، أن النظم التعليمية التي كانت سائدة قبل الحرب أصبحت محطمة تماماً، مما أدى إلى صعوبة بنائها فيما بعد الحرب، وقد عملت السلطات القائمة في الدول الأوروبية بعد الحرب، على الاستفادة مما بقى من الإمكانيات المادية والبشرية بقدر الإمكان.

خامساً: لقد صاحب استيلاء الاشتراكيين على السلطة موجة من التشريعات التعليمية البارزة، ففي كل الدساتير والقوانين التعليمية الجديدة التي صدرت، كانت هناك مبادئ هامة وأساسية لتوجيه النظم التعليمية ولم تكن النظم التعليمية المعدلة الجديدة هدماً لكل قديم ولا قبولاً لكل جديد، سواء كان الاتحاد السوفيتي أو غيره من الدول مصدراً للجديد بل أفيد منها إلى حد ما، فما حدث كان في الواقع سلسلة من التعديلات تهدف لتكييف النظم القائمة للسير وفق النمط السوفيتي، أو على الأقل، اعتناق وتطبيق معظم الملامح

الرئيسية له، وبقدر ما تسمح به الظروف السياسية والاقتصادية لكل دولة.

سادساً: كان من الخطوط العريضة الرئيسية الموجهة للإصلاحات التعليمية في البلاد الأوروبية الاشتراكية، قيام التعليم على الأيديولوجية الماركسية اللينينية والتوسع فيه، وفتح أبوابه للجميع، ووضعه تحت الإشراف والرقابة التامة للدولة حتى يمكن تخطيطه، لتحقيق حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والعناية بالتقدم العلمي والتكنولوجي وهي خطوط رئيسية، اعتنقها الاتحاد السوفيتي، وطبقها منذ فترة طويلة.

سابعاً: لم تكتف الدول الأوروبية الاشتراكية باتباع أهم الخطوط الرئيسية للسياسة التعليمية السوفيتية، بل اهتمت أيضاً بما تهتم به المناهج السوفيتية فاهتمت بالعلوم الطبيعية والتعليم البوليتكنيكي الفني التطبيقي، كما عدلت من مناهج بعض المواد مثل التربية الوطنية بما يتفق والأيديولوجية الماركسية اللينينية، وأدخلت أنواعاً من التربية السياسية المباشرة عن طريق تدريس مواد مثل الاشتراكية العلمية وغيرها، كذلك اعتبرت اللغة الروسية هي اللغة الأجنبية الأولى، وقررت دراستها على التلاميذ عامة[١].

ثامناً: بالرغم من أن الدول الأوروبية الاشتراكية، وقد أخذت كثيراً من النظام التعليمي السوفيتي، إلا أنها اختلفت عنه في بعض النواحي، فقد حاولت تلك الدول إطالة فترة التعليم الأساسي (والذي يتحتم على كل مواطن تعليمه) عما هو عليه في الاتحاد السوفيتي، ولو أن هذه الخطوة استغرقت بعض الوقت، كذلك رغم أن المناهج في الدول الأوربية الاشتراكية، قد أخذت كثيراً من مناهج الإتحاد السوفيتي، إلا أن هناك بعض الاختلافات الهامة بين تلك الدول

(١) وهيب سمعان: التعليم في الدول الاشتراكية المرجع السابق ص٢٨.

وبين الاتحاد السوفيتي في هذه الناحية، فلم تكتف مثلاً (هذه الدول) بتعليم اللغة الروسية فحسب، بل علم بعضها لغتين أو ثلاث وبذلك توافرت دراسة اللغات الإنجليزية والفرنسية والألمانية.

تاسعاً: رغم عدم اهتمام الدول الأوروبية الاشتراكية، اهتماماً كبيراً بالدراسات الكلاسيكية بالمقارنة بما كانت عليه في النظم القديمة، إلا أنها حظيت باهتمام لم تلقاه في الاتحاد السوفيتي فلا تدرس اللغة اللاتينية على سبيل المثال – في المدارس السوفيتية، ولكنها تدرس على نحو شائع في المدارس الثانوية البولندية والتشيكوسلوفاكية والمجرية وفي مدارس ألمانيا الديمقراطية ورومانيا.

عاشراً: هناك نواح أخرى اختطت بعض الدول الأوربية الاشتراكية لنفسها سياسات خاصة فيها، حتى أننا يمكننا القول بصفة عامة أن الجو التعليمي في الدول الأوربية الاشتراكية في الوقت الحاضر، قد أخذ يتخلف في بعض النواحي عما هو حادث في الاتحاد السوفيتي، كما أخذ يختلف من دولة إلى أخرى لما فيها من فروق يمكن ارجاعها لعوامل متعددة، من بينها التراث الثقافي الوطني لكل دولة والتطورات السياسية والاقتصادية التي حدثت في تلك الدول في السنوات الأخيرة، ورغم عمل هذه الدول في إطار أيديولوجي واحد، فإن لكل منها ظروفه وموجهاته الخاصة، ومع اعترافنا بهذه الحقيقة الأخيرة، **إلا أننا لا نستطيع أن نغفل حقيقة أخرى وهي أن هناك سمات رئيسية تشترك فيها النظم التعليمية لتلك الدول، وهو ما سنتناوله بالتفصيل.**

٢- الاهتمام بالعلوم التكنولوجيا وبالتعليم البوليتكنيكي:

أولاً: أما أسباب هذا الاهتمام، فهناك عدد من الأسباب: لتفسير الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا في البلاد الاشتراكية، وهي أسباب عملية ونظرية معاً:

١- ترى هذه الدول أنه في مجال الصناعة والزراعة تتضح الحاجة إلى الأشخاص المدربين على مختلف المستويات، من العمال المهرة وإلى الأخصائيين المدربين تدريباً عالياً وكذلك في البلاد التي انتهجت خطى التصنيع لرفع مستويات الاقتصاد والمعيشة تكون الحاجة واضحة لمثل أولئك الأشخاص.

٢- أن العلاقة بين الاقتصاد والنظام التعليمي، حقيقة واضحة، فحاجات الاقتصاد وحدها يمكن أن تفسر الاهتمام بالمدارس الفنية والبرامج التكنولوجية على مستوى الكليات، بل وفي كل مراحل النظام التعليمي من رياض الأطفال حتى الجامعات ومما يدل على ذلك، التوسع في كل أنواع التعليم الثانوي المهني والفني وبرامج التلمذة وبرامج بعض الوقت في التعليم العالي التي تساعد الطلاب على الجمع بين الدراسة والعمل.

٣- كثرة أعداد المتخرجين في التعليم الثانوي مما لا تستطيع الكليات استيعابهم، الأمر الذي دعا إلى إدخال التعليم الفني التطبيقي (البوليتكنيكي) في كل المدارس تقريباً بهدف إعداد الطلاب للعمل؛ فهو يعرفهم بواجبات ونواح قد لا يمارسونها فيما بعد في حياتهم ولكنها تستعمل في الحياة العامة في المجتمع كما يهدف التدريب على العمل إلى وجود تأثير تأهيلي على اتجاهات التلاميذ وسلوكهم الشخصي، وبالتالي، فهو يساعد على الفهم والتماسك الاجتماعي بين أفراد الشعب الواحد، ومن أجل ذلك يرتبط الاهتمام بالعلوم

والتكنولوجيا والتعلم البوليتكنيكي بأهداف التربية السياسية والأخلاقية والاشتراكية، بالإضافة إلى ارتباطه أيضاً بالنواحي الاقتصادية والاجتماعية.

ثانياً: من مظاهر الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا:

(أ) دراسة كل تلاميذ المدرسة الأساسية (ما قبل الثانوية) علوم الرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء بنسبة تصل إلى ٣٠٪ من خطة الدراسة وكذلك من يريد التخصص في دراسة العلوم الإنسانية، عليه أن يدرس العلوم الطبيعية في نهاية دراسته في المدرسة الثانوية وقد يضيف إليها دراسة الفلك أيضاً ودراسة علم النفس أحياناً.

(ب) الاتجاه كبير جداً نحو دراسة المواد العلمية مثل: الهندسة والتكنولوجيا والزراعة والتدريب الصناعي الذي يقوم به التلاميذ في المصانع، والمزارع وكذلك وجود نوعين من التعليم الفني، مدارس صناعية (أو مراكز تدريب حرفية) لتدريب العمال المهرة، ومدارس ثانوية فنية (تسمى عادة بالتكنيكوم على النمط السوفيتي) لإعداد الطلاب الذين أتموا الدراسة بالمدرسة الأساسية للمهن المتوسطة في الهندسة والزراعة والمواصلات وغير ذلك.

(جـ) محاولة إلغاء التفرقة بين العمل العقلي والعمل اليدوي أو التقريب بينهما وذلك للتغلب على كثير من المشكلات التي تحاول النظرية الماركسية اللينينية الإقلال منها على الأقل وبعبارة أخرى محاولة تقريب أو إزالة الهوة بين المدارس الثانوية الكلاسيكية، والجمنزيوم، والليسيه، والمدارس الفنية الصناعية.

هكذا نجد أن الاهتمام والتركيز على العلوم قائم في بعض نواحيه على أسباب أيديولوجية إذ لا يمكن القول بان تعلم الطبيعة مثلاً أو الأحياء أو الفلك أو غير هذه من العلوم، يخلق ماركسيين، ولكنه يشجع على الفهم العلمي للعالم كشيء مخالف للفهم الديني أو الغيبي، وهذا بدوره يساعد على تكوين الماركسيين وهو ما تهدف إليه الماركسية.

٣- الاهتمام بالنظام والتربية الخلقية:

تختلف التفصيلات المتعلقة بالنظام من بلد إلى بلد ولكن هناك اتفاقاً في ناحية واحدة، وهي أنها تعني أكثر من مجرد حفظ النظام بالفصل؛ ورغم أهمية هذه الناحية الأخيرة إلا أن مفهوم النظام أوسع من ذلك بكثير، فلكي يكون النظام ذات قيمة، ينبغي ألا يؤثر فيما يفعل الإنسان فحسب، بل يؤثر في شخصيته أيضاً، وبعبارة أخرى، يعد النظام جزءاً من التربية الخلقية.

ويهتم المربون الاشتراكيون (في الدول الأوروبية الاشتراكية) بالتربية الخلقية مثلما يهتمون بتعليم العلوم أو اللغات أو التكنولوجيا او غير من المجالات العامة.

والفلسفة الأخلاقية التي تسعى المدارس في الدول الاشتراكية إلى غرسها في تلاميذها، هي الفلسفة المادية؛ فالماركسية تنظر إلى الدين على أنه نوع من من الخداع، وأنه يبعد أنظار الإنسان عن بحث مشكلاته الحقيقية، وأنه أفيون الشعوب، أي المخدر الذي يمكن استغلاله للتأثير في الشعوب باسم الدين بل وهناك حملات ضد تدريس الدين من وقت إلى أخر في معظم الدول الاشتراكية، وغرضها الأساسي استبدال الدين بمعيار أخلاقي آخر، معيار اجتماعي يقول، أن ما ينفع الإنسان اجتماعياً هو المعيار الصحيح، ولا شك،

أن هذا ينافي المفهوم الحقيقي للدين: ولعل هذا يشير إلى أن التربية الحقيقية في تلك الدول تمتزج تماماً بالتربية الأيديولوجية، فأعمال الفرد ليست طيبة لأنها طيبة أو لأنها تتمشى مع إرادة قوى خارجية، بل لأنها تفيد الناس الآخرين في المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي والوطن والإنسانية جمعاء.

وتنتهز المدارس في الدول الاشتراكية كل فرصة لتضمين المبادئ الخلقية في برامجها، بالإضافة إلى أن هناك وعظاً وإرشادات في بعض الأحيان، ولكن الاتجاه الإيجابي لبناء الأخلاقيات الاشتراكية ذو اهتمام كبير من قبل المسئولين فهناك تركيز على الاهتمام بأن يكون الكبار سواء أكانوا معلمين أم أباء، قدوة للأطفال والشباب في السلوك المهذب، وهناك محاولات جدية لتوثيق عرى الاتصال بين المدرسة والأسرة، كما تشجع اجتماعات الآباء في المدارس وما شابه ذلك، كذلك تعقد مناقشات في الفصول لمناقشة قواعد السلوك للتلاميذ.

ويمكننا تبين مدى أهمية التربية الخلقية من الدور الذي تلعبه في إعداد المعلمين؛ فهي تنال اهتماماً كبيراً في كل البرامج؛ فبالإضافة إلى دراستهم لوسائل "ضبط الفصل" ومعرفتهم بضرورة قيامهم بدور القدوة لتلاميذهم. ينبغي إلمامهم بالأهداف والمعايير والوسائل الخلقية.

وتعد التربية الخلقية في الدول الاشتراكية موضوعاً مناسباً للبحث في طرق التدريس أو المناهج أو غيرها من المجالات التربوية المعروفة.

فإذا أخذنا في اعتبارنا هذا كله، فإنه ينبغي ألا نعلم أن فهم التلاميذ للتربية الخلقية وممارستهم لها، منها عدم وجود مشكلات أخلاقية في المدارس الاشتراكية، إذ هي موجودة بطبيعة الحال وللمعلمين وسائل متعددة يعالجون

بها التلاميذ الكسالى وذوي السلوك السيئ، وهي وسائل فعالة ولكنها قد تفشل وفي هذه الحالة، يعاقب التلميذ بإنقاص درجة سلوكه، وتنال درجات السلوك عادة أهمية بالغة في حياة التلميذ تفوق أهمية الدرجات التي يحصل عليها في النواحي الأكاديمية، فقد يعيد العام الدراسي إذا ما فشل في الحصول على درجة مقبولة في السلوك.

٤- العناية بالمنظمات الطلابية:

يتصل عمل هذه المنظمات اتصالاً وثيقاً بالعمل في المدارس بالدرجة التي يمكن اعتبارها جزءاً من النظام التعليمي، وهي منظمات سياسية صغيرة ويظهر دورها السياسي في دساتيرها وشعاراتها، كما أنها على صلة وثيقة بالأحزاب الشيوعية والعمالة.

وغالباً ما تشكل هذه المنظمات على النمط السوفيتي حيث توجد منظمة "البيونيرز" ومنظمة "الكومسومول" فهناك مثلاً رابطة الشباب الشيوعي "في المجر"، ورابطة ديمتروف للشباب الشيوعي "في بلغاريا" وهكذا.

أما نشاط هذه المنظمات، فلا يشكل الجانب السياسي كل ما تقوم به من أعمال بل أنها تقوم أيضاً بتنظيم ألوان النشاط والجماعات الثقافية ونوادي الرياضة والمعسكرات وما شابه ذلك، وهى في ذلك تماثل ما تقوم به فرق الأشبال والكشافة والجوالة، والزهرات، والمرشدات وجماعات الخدمات للشباب وغيرها، على أنه توجد فروق في تنظيم هذه المنظمات ووظائفها من دولة إلى أخرى ولكنها تتشابه بصفة عامة مع مثيلاتها في الاتحاد السوفيتي باعتباره في مقدمة الدول الاشتراكية.

كما أنه يؤخذ-في بعض الدول الاشتراكية- بالتنظيم التالي:

(١) منظمة الأكتوبريين أو "الأكتوبرست":

(نسبة إلى الثورة البلشفية في أكتوبر سنة ١٩١٧) وهؤلاء، يمثلون الأشبال الصغار، وهذه المنظمة، يلتحق بها الأطفال منذ نعومة أظفارهم، إلى ما قبل سن العاشرة من أعمارهم.

(ب) منظمة الطلائع أو الرواد (البيونيرز):

ويلتحق بها الصغار من سن العاشرة إلى سن الخامسة عشرة.

(جـ) منظمة الشبية أو "الكومسومول":

ويلتحق بها الشباب من سن الخامسة عشرة إلى ما يقرب من سن الثلاثين.

ولنأخذ على سبيل المثال نوعين من هذه المنظمات الطلابية:

أولاً: منظمات الشباب الصغار (البيونيرز).

يلتحق غالبية الشباب الصغار بهذه المنظمة بمجرد التحاقهم بالمدارس. على أن السن الذي ينتمي فيه التلاميذ إليها يتراوح بين الثامنة أو العاشرة إلى الخامسة عشرة أو السادسة عشرة وأحياناً إلى سن الثامنة عشرة،و وتعتبر عضوية البيونيرز هذه اختيارية من الوجهة الرسمية فهي تقدم للأطفال والشباب الصغار كامتياز وشرف ينبغي أن يظهروا أنفسهم جديرين بالانتماء إليه بالسلوك الطيب والعمل الدقيق، مع وجود وسائل تشجيع متعددة للالتحاق بها منذ دخول الأطفال مدارسهم دون ضغط أو إلحاح من قبل السلطات؛ ففيها يجد الشباب كل ألوان النشاط المحببة إليهم من جماعات الفنون، إلى الفرق

الرياضية، إلى المعسكرات إلى الهوايات المختلفة، سواء كانوا من بين أعضائها أو لم يكونوا، فرغم أنها منظمات لجميع الشباب، ورغم صبغتها السياسية إلا أن واجبها الأول جذب الشباب لممارسة أوجه النشاط الاجتماعية، والسياسية، والثقافية، وغيرها بها.

وإلتحاق الشباب بمنظمات البيونيرز حدث من الأحداث الهامة في حياتهم لما يترتب عليه من أمور، وحتى لا تصبح عضوية الشباب مجرد أمر عادي بمرور الزمن، فإنه يطلب منهم في كثير من الأحيان اجتياز سلسلة من الاختبارات للتدرج في نشاط المنظمات ولاحتفاظهم المستمر بالروح المطلوبة، هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن التربية الاجتماعية والأخلاقية والسياسية في منظمات البيونيرز، لا تنفصل عنها في المدرسة، فكما يقال: أن رابطة الشباب ومنظمة البيونيرز أفضل مساعد للمدرسة في واجبها الأساسي في تربية النشء في الروح الماركسية اللينينية الحقة وفي إيقاظ حب المعرفة والعمل والثقافة في نفوسهم، وأن الرسالة الأساسية لهذه المنظمات، هي تربية الأطفال في الأخلاقيات الشيوعية، على أن هذا لا يعني الانغماس في النواحي السياسية وممارسة بعض الأعمال، بل يشترك الشباب أيضاً في أنشطة وقت الفراغ ومتابعة اهتماماتهم الثقافية والرياضية وقد يشتركون في أنشطة تزيد من تقدمهم العلمي في مختلف النواحي كأن يدرسون لغة إضافية أو يتابعون برنامجاً تعليمياً متقدماً وهكذا.

أما البرنامج اليومي لهذه المنظمات؛ فالدراسة تتم عادة في الصباح. أما فترة بعد الظهر فتخصص لتلك الأنشطة التي أشرنا إليها ومن الأمور الجديرة بالذكر، ان التدريب على العمل في منظمات البيونيرز يعد جزء رئيسياً من

برنامج إعداد المعلمين وبعد المعلمون تحت التمرين بتمضية جزء من الوقت المخصص للتربية العلمية في أحد مراكز أو معسكرات البيونيرز، ويوضع ما يقومون به من عمل في هذه المعسكرات، موضع الاعتبار عند تقدير عملهم.

ثانياً: المنظمات الكبرى (منظمات الشباب أو الكومسومول):

وتضم الشباب من سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة حتى سن الخامسة والعشرين أو أكثر قليلاً، وتبدأ عملها حيث ينتهي عمل منظمات البيونيرز حيث يمكن للبيونيرز أن ينضموا إلى منظمات الشباب أو الكومسومول مع وجود بعض الفروق في سن الإنضمام إليها بالنسبة لبعض الدول الاشتراكية ويمكن القول بصفة عامة، أن التحول من عضوية المنظمات الصغيرة (البيونيرز) إلى عضوية المنظمات الكبرى (الشباب) يسير مع مرحلة الانتقال من المدرسة الأساسية إلى المدرسة الثانوية أو الالتحاق بالعمل.

وكقاعدة عامة، تسير روابط الشباب على النمط الذي تسير عليه منظمة الكومسومول السوفيتية، وهي المنظمة الوحيدة التي تنظم فيها كل أوجه النشاط وبين صفوف العمال المبتدئين وأفراد القوات المسلحة، وهي علي هذا الوضع تعد القنطرة الرئيسية التي تفصل بين الحياة في المدرسة وحياة الكبار، ويعتبر الحزب الرئيسي في البلاد الاشتراكية هو الموجه لنشاط هذه المنظمات وهو الذي يرسم خططها الرئيسية، وهذه التنظيمات تأخذ بها معظم الدول الأوروبية الاشتراكية فيما عدا بولندا حيث توجد بها رابطتان للشباب، رابطة للشباب الاشتراكي وهذه للشباب في المدن، ورابطة للشباب في الريف وذلك

طبقاً لبعض التغيرات التي حدثت في الحياة السياسية والاجتماعية في بولندا سنة ١٩٥٦.

وتختلف روابط منظمات الشباب عن منظمات البيونيرز في الدول الاشتراكية في بعض النواحي التنظيمية وألوان النشط، فضلا عن العنصر السياسي في نشاط هذه المنظمات إذ يغلب عليه الطابع السياسي عما هو عليه في منظمات البيونيرز في الدول الاشتراكية في بعض النواحي التنظيمية وألوان النشاط، فضلا عن أن العنصر السياسي في نشاط هذه المنظمات يغلب عليه الطابع السياسي عما هو عليه في منظمات البيونيرز، وكذلك تختلف أوضاع منظمات روابط الشباب من دولة إلى أخرى. وفيما عدا ما يتعلق بالنواحي السياسية فإن نشاط منظمات الشباب يشمل كل ما يقوم به البيونيرز ولكن على نطاق واسع وبالإضافة إلى ذلك يقومون في المدارس بمساعدة المعلمين في حفظ النظام ومتابعة العمل في الفصول ومساعدة الذين يحتاجون إلى مساعدة دراسية من زملائهم والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس ومناقشة مشكلات النظام والتربية الخلقية وهم يعملون بصفة عامة كضباط اتصال بين المعلمين والطلاب.

وتلعب روابط الشباب في التعليم العالي دورا هاما في تسير العمل بالمنشآت التعليمية المختلفة.

وتقدم منظمات الشباب صورة طبية لطبيعة التعليم في البلاد الاشتراكية؛ ففيها يوجه الاهتمام الشديد بأوجه النشاط التي يزاولها الطلاب خارج فصول الدراسة سواء في العمل النافع اجتماعيا أو للترويح الشخصي، كما نجد أن الحواجز بين التربية في المدارس وخارجها قد أزيلت إلى حد بعيد، مما ييسر

لأعضائها سهولة الانتقال من الدراسة إلى الحياة العملية.

ولاشك أن تنظيم روابط الشباب على هذا الأساس يعبر تماماً عن وجهة النظر الاشتراكية إلى العملية التربوية والتي لا تقتصر هذه العملية على المنشآت التعليمية فحسب، ولكن تعتبر المجتمع كله وسطاً تربوياً لمواطني المستقبل.

٥- الاهتمام بتعليم الفتاة:

تدين كل الدول الأوروبية الاشتراكية بمبدأ المساواة بين الجنسين ويحرم قانونها أي لون من ألوان التفرقة بين البنين والبنات بل ويرفض مجرد فكرة أن للبنات دوراً أقل من الرجال في المجتمع.

وتعتبر هذه الفكرة تراثاً بالياً من النظم الاجتماعية القديمة. وقد رفض المربون الاشتراكيون الأخذ بسياسة "المدارس المتكافئة المنفصلة" وطالبوا دائماً بسياسة المدارس المشتركة بين الجنسين، وقد تخرج "بولندا" عن هذا الإجماع إذ توجد بها قلة من المدارس المنفصلة، ولكنها قلة لا تغير من وجه الإجماع.

وعلى هذا، فالأولاد والبنات يذهبون إلى نفس المدارس ويجلسون في نفس الصفوف ويشتركون في نفس منظمات الشباب ويعملون سوياً أثناء التدريب العملي، ويدرسون نفس المواد، وأمامهم نفس الفرص في كل مرحلة من مراحل حياتهم التعليمية، وليس غريباً بالطبع إزاء اتباع هذه السياسة، أن نجد المدارس الداخلية مشتركة دون أن يؤدي ذلك إلى إنزعاج الآباء أو السلطات التعليمية. وقد توجد بعض الفروق الطفيفة التي تتطلبها طبيعة الجنسين في بعض المناهج وبعض النواحي العلمية، أما بقية المواد، فتدرسها

البنات مثل البنين، ورغم الاعتراف بأن البنات أكثر صلاحية من البنين فيما يتعلق بالشئون المنزلية، إلا أننا نجد أن مجال التعليم الصناعي والفني ليس وقفاً على الأولاد؛ ففي برامج التعليم العام وفي غير ذلك من أوجه النشاط المدرسي،نجد الجنسين يتابعان نفس الدراسة، ومن النادر أن نجد الأولاد والبنات يجلسون في صفوف منفصلة للجنسية.

ويرى البعض، أن سياسة الاختلاط بين الجنسين تقوم على أسس عملية فإنشاء مدارس منفصلة للأولاد والبنات، أمر مكلف، وغير عملي، وخاصة في المدن الصغيرة والقرى، وعلاوة على ذلك، هناك أساس اجتماعي لسياسة الاختلاط بالجنسين، وهو أن الأولاد والبنات إذا شبوا على الحياة الدراسية سوياً منذ الطفولة، فإن ذلك يؤدي إلى تفكير كل جنس في الآخر على أنه مجرد إنسان، مما يؤدي إلى إقلال المشكلات الجنسية[١].

وتتبع نفس سياسة اختلاط الجنسين في التعليمين الفني والعالي مع بعض التعديلات الطفيفة.

ولاشك، أن التصريحات المستمرة عن الحقوق المتساوية للجنسين والتعليم المختلط في المدارس، وإتاحة الفرصة للجنسين لتعلم كل البرامج دون تفرقة بينهما، لاشك أن كل هذه النواحي، تساعد على الوصول إلى المساواة بينهما ولكنها في الوقت ذاته لا تضمن تلك المساواة حتى أنه لا يمكن القول بأن المرأة قد حصلت على المساواة التامة الكاملة مع الرجل، فكيفما كان المقياس الذي نقيس به هذا الحال، فإنهن متخلفات في هذه الدول وحتى الآن عن الرجال، فلا تصل إلا قلة منهن إلى المناصب العليا ويبدو أن من سياسة

(1) Grant N., Soviet Education (London, University Press, 1965), P.40-41.

الدول الأوروبية الاشتراكية، تشجيع النساء على أن يصبحن زوجات وأمهات وأن يعملن في نفس الوقت، وأن المرأة ليس لها أن تختار بين الزواج والعمل لأن عليها أن تجمع بينهما وعلى كل حال، فإن نسبة تعليم البنات في كل المراحل ترتفع ارتفاعاً سريعاً ومستمراً، ورغم أن أعدادهم تشكل قلة في المناصب الرئيسية في الحكومة والصناعة والتعليم، إلا أنها في تزايد مستمر في المنشآت التعليمية المختلفة، وإذا لم تكن المرأة قد حققت الهدف الخاص بالتساوي التام بينها وبين الرجل، فإنها على الأقل قد قاربت الوصول إليه في البلاد الاشتراكية أكثر من غيرها في البلاد الأخرى، ففي كل مجتمع اشتراكي، او غير اشتراكي يوجد فارق في الدور الاجتماعي الذي ينبغي أن يقوم به كل جنس من الذكور أو الإناث.

٦- الإدارة المركزية للتعليم:

تقوم الدول الأوروبية الاشتراكية بتوفير التعليم وفرض الرقابة عليه في كل أنحاء البلاد كما تنص على ذلك نظمها وقوانينها، وتخرج "بولندا" عن هذا الإجماع فمازالت هناك قلة من المدارس الخاصة التي تديرها الكنيسة وبعض الهيئات الخاصة.

ورغم تشابه السلطات المركزية في وظائفها إزاء التعليم إلا أنها تختلف في تنظيمها. ففي بعض الحالات مثل الاتحاد السوفيتي، نجد أن الإشراف على التعليم مقسم بين وزارتين وفي بولندا مثلاً؛ وزارة التعليم للإشراف على المنشآت التعليمية غير العالية ووزارة التعليم العالي للإشراف على معظم المنشآت التعليمية العليا. وإلي جانب هذا، توجد في كل من بلغاريا والمجر ورومانيا، وزارة واحدة تشرف عليه من أدنى درجاته إلى أعلاها وهناك

سلطات ووزارات أخرى قد تشترك في الإشراف على التعليم أو اتخاذ بعض القرارات الهامة المتصلة به، ففي تشيكوسلوفاكيا مثلاً، يقوم رئيس الجمهورية بتعيين أساتذة الجامعات. كما نجد أن وزارات الزراعة والغابات والصحة تقوم فيها أيضاً بالإشراف على المدارس الحرفية للزراعة والغابات والتمريض والصحة العامة..إلخ(١).

وفي رومانيا، نجد أن وزارة الصحة والشئون الاجتماعية تشرف على دور الحضانة وهو أمر شائع في كل الدول الأوروبية الاشتراكية تقريباً، وفي بولندا نجد ان قائمة الهيئات الحكومية والعامة التي تشرف على بعض النواحي التعليمية قائمة مطولة حقاً ونذكر منها: وزارات الزراعة والمعادن والثقافة والفنون والغابات والصحة للتعاونيات العمالية والمكاتب المركزية للتعاونيات الزراعية واللجنة المركزية للثقافة البدنية، وكل هذه الهيئات تقوم بالإشراف في ناحية أو أخرى على بعض النواحي التعليمية والثقافية، كما نجد أن رؤساء الهيئات الحكومية مسئولون أمام مجلس الوزراء والبرلمانات أو المجالس المحلية، مثلهم في ذلك مثل وزراء التعليم تماماً(٢).

وكيفما كان تنظيم إدارة التعليم وعدد الوزارات التي تشرف عليه، فهناك حقيقة ينبغي ألا تغيب عن أذهاننا وهي أن التعليم خدمة من الخدمات التي تقع

---

(١) راجع:

د. عرفات عبد العزيز سليمان -استراتيجية الإدارة في التعليم- مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٧٨.

-- من الملاحظ أنه قد تغيرت بعض أوضاع التعليم في مجموعة من الدول الأوروبية الاشتراكية خلال السنوات العشر الأخيرة وذلك تبعاً لتغير أنظمتها السياسية.

(2) Consititution of the Sociatist Republic of Rumania, Aricle 30 (Bucarest, 1965), P.18.

تحت رقابة الحزب الشيوعي في كل بلد من تلك البلاد الاشتراكية وأن هناك لجنة للتعليم في كل حزب لوضع السياسة العليا للتعليم وتوجيهه الوجهة السياسية المناسبة.

على أن احتفاظ وزارة التعليم بمعظم النواحي المتعلقة بسير التعليم وإدارته في يدها، أمر شائع في كل البلاد الأوروبية الاشتراكية وليس للهيئات المحلية أية سلطة لتغيير المواد الدراسية التي تدرس بالمدارس أو خطط الدراسة بها ولا يعني هذا، أن السلطات المحلية، مجرد سلطات منفذة لما تراه السلطات المركزية، فرغم أن وظيفتها الأساسية تنفيذ السياسة العامة ورغم أن سلطتها في وضع سياسات جديدة محددة للغاية، إلا أنها ليست مجرد أداة لتنفيذ سياسة السلطة المركزية دون تصرف، ففي بعض البلاد على الأقل يمكنها أن تشكل السياسة التعليمية وتشترك فيها بتقديم مقترحات للوزارة بالنسبة لكثير من الموضوعات مثل توفير المال للمدارس الابتدائية وتدبير الأمور المتعلقة بتنظيم المدارس والمناهج وطرق التدريس ومن المعروف أن للدول الاشتراكية خبرات ماضية في وضع الخطط المركزية دون الاهتمام بالتعرف على حاجات الجهات المحلية ولكنها أدركت في السنوات الأخيرة وجوب استشارة الجهات المحلية عند وضع السياسات التعليمية مما يخفف من حدة البيروقراطية التي تتوافر عادة في كل نظام مركزي، على أن كيفية اتصال الجهات المحلية بالسلطات المركزية تختلف من دولة إلى اخرى، والجدير بالذكر هو بقاء المبدأ الرئيسي في تلك الدول بمعنى أن معظم ما يحدث في المدارس وفي كل النواحي التعليمية يخضع لرقابة الوزارة والحكومة والحزب

في نظام موحد متناسق[1].

نظام التعليم في الدول الأوروبية الاشتراكية

تسير هذه الدول في نظامها التعليمي على نحو يجعلها متشابه في معظمها.

وسنعرض فيما يلي للمراحل التعليمية التي تأخذ بها غالبيته[2]:

أولاً: دور الحضانة ورياض الأطفال:

تنقسم هذه المرحلة إلى قسمين:

(أ) دور الحضانة:

وهذه للأطفال فيما قبل سن الثالثة.

(ب) رياض الأطفال:

وهذه للأطفال فوق سن الثالثة حتى بداية المدرسة الأساسية في سن السادسة أو السابعة.

أسباب الاهتمام بها:

هناك أسباب تقف خلف اهتمام الدول الأوروبية الاشتراكية بدور الحضانة ورياض الأطفال من أهمها:

١- توفير الوقت للمرأة للعمل وخاصة في المدن.

٢- الاهتمام بتربية الأطفال الصغار وتكوين العادات السليمة والاتجاهات المرغوبة فيهم.

---

(١)د. وهيب سمعان – التعليم في الدول الاشتراكية- مرجع سابق ص٩١.

(2) Bodenmen, Paul, S. Education in the soviet Zone of Germany (Washington, D.C., 1969) P.21.

٣- تعويد الأطفال على الألفة والحياة مع غيرهم من الأطفال وتعليمهم كيفية السلوك الاجتماعي.

٤- إعداد الأطفال وتهيئتهم للالتحاق بالمدارس الأساسية ولهذا أهمية بالنسبة للأطفال وأمهاتهم. فضلاً عن مهمتها التعليمية.

(أ) بالنسبة لدور الحضانة:

لا تعد في غالب الأحوال جزءاً من النظام التعليمي فالاهتمام بها موجه إلى رعاية الأطفال وغرس الصفات الشخصية المستحبة فيهم وليست مجرد أماكن لإيوائهم، وتقوم بالإشراف عليها المصانع والمكاتب الحكومية المختلفة ..وهي تنظم عادة لخدمة منظمة ما أكثر من خدمة مصنع أو مكتب معين.

(ب) بالنسبة لرياض الأطفال:

تقوم السلطات التعليمية بوضع برامجها وتدريب معلماتها على أساس عنايتهن بالتنمية الخلقية والاجتماعية والبدنية والجمالية والعقلية للأطفال وتدريبهم على العادات والاتجاهات الصحيحة وإعدادهم للالتحاق بالمدرسة الأساسية.

وتقوم وزارات التعليم بالإشراف على رياض الأطفال، فهي تتصل ببقية النظام التعليمي والجدير بالملاحظة أن التعليم فيما قبل المدرسة الأساسية لا يعد إجبارياً في الدول الأوروبية الاشتراكية كما أنه يختلف عن المراحل التعليمية التالية له في أنه ليس بالمجان فهناك رسوم تدفع ولكنها قليلة، كذلك لا يعد هذا النوع من التعليم ميسراً لكل الأطفال يرغب أباؤهم إلحاقهم به ذلك طبقاً لبعض الظروف أو كما تقرره السلطات التعليمية على أن الإحصائيات تشير إلى اختلاف نسبة الأطفال الملتحقين بهذا النوع من التعليم من دولة إلى

أخرى وإن كانت تتراوح في معظمها ما بين ٢٠٪، ٤٠٪ من عدد الأطفال فيها.

ثانياً: المدرسة الأساسية:

هي مدرسة شاملة موحدة يلتحق بها الأطفال منذ طفولتهم المبكرة حتى منتصف مرحلة المراهقة حيث تبدأ من سن السادسة أو السابعة وتستمر إلى سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة وتختلف مدة الدراسة من سبع سنوات إلى عشر سنوات ولكن الشائع هو ثماني سنوات، وتعتبر هذه الفترة مرحلة التعليم الإجباري في معظم الدول الأوروبية الاشتراكية كما توجد بها مدارس أساسية للمعوقين عقلياً وبدنياً، وكذلك توجد مدارس للموهوبين في الفنون والتربية البدنية وما إلى ذلك.

تنظيماتها الدراسية:

لا تقوم على فصول ابتدائية وأخرى ثانوية كما هو الحال في النظام التقليدي بل إنها تختلف في تنظيماتها باختلاف البلاد الاشتراكية ففي بعضها تقسم هذه المرحلة إلى ثلاثة أقسام ؛ قسم أدنى وقسم أوسط وقسم أعلى كما في ألمانيا الديمقراطية وبعضها يعتبرها وحدة كما في يوغسلافيا ورومانيا.

وينبغي أن نذكر أن تنظيم المدرسة الأساسية إلى أقسام دنيا وعليا، ما هو إلا تنظيم داخلي فالأطفال قد ينتقلون من مبنى إلى آخر حينما يلتحقون بالقسم الأعلى ولكنهم ينتقلون كفصل وليس كأفراد بمعنى ألا يعاد توزيعهم على الفصول نتيجة أي نظام من نظم التوجيه والاختيار وبمعنى آخر، ينتقل الأطفال إلى المستوى الأعلى مثلما ينتقلون من الصف الثاني إلى الصف

الثالث تماماً، كذلك يوزع التلاميذ على الفصول كمجموعات من مختلف القدرات والاستعدادات ويدرسون نفس المواد في نفس المكان ويرجع هذا إلى اعتبارات أيديولوجية وسيكولوجية يراها المسئولون عن التعليم في تلك الدول.

أما بالنسبة للتلاميذ المتفوقين:

فهناك بعض الحالات لتدبير فصول خاصة بهم في بعض الدول الاشتراكية على نطاق تجريبي محدود ولكن هذه الفكرة تجد مقاومة إلى حد كبير لما قد يترتب عليها من مشكلات اجتماعية وسياسية والتي قد تنجم عن اتباع سياسة تعليمية تقوم على التمييز بين قدرات التلاميذ في حين يرى بعض رجال التربية خلاف ما يراه رجال السياسة في ذلك، وإن كان الاتجاه السائد هو العناية بقدرات المتفوقين وإتاحة الفرصة أمامهم لتنمية مواهبهم.

أما تقويم التلاميذ فيتم بانتظام خلال العام الدراسي على أساس عملهم في الفصل وفي المنزل وعلى أساس الاختبارات التي تعقد لهم ويعيد الدراسة في نفس الصف من لا يتصل بمستواه العلمي إلى درجة مرضية.

ثالثاً: المدرسة الثانوية:

هذه المرحلة تعقب المدرسة الأساسية وتنقسم إلى ثلاث أنواع:

١- مدارس ثانوية عامة (أكاديمية: ومدتها ثلاث أو أربع سنوات وقد تضم إلى المدرسة الأساسية.

٢- مدارس ثانوية فنية (مهنية أو حرفية) ومدتها ثلاث أو أربع سنوات وتؤهل للتعليم العالى والفني.

٣- مدارس التلمذة الصناعية: وتقدم برنامجاً عمليات ونظرياً لمدة عامين أو

ثلاث أعوام وذلك في المدارس والمصانع ويخصص بعض الوقت في تلك المدارس للبرامج التعليمية العامة وهي تعد الملتحقين بها لممارسة حرفة ما.

رابعاً التعليم العالي:

يشمل الجامعات والمنشآت التعليمية العليا الأخرى ومدى الدراسة في الجامعات خمس سنوات عادة ولكنها قد تتراوح بين أربع سنوات وست سنوات وذلك باختلاف الدول وقد تنخفض إلى سنتين أو ثلاث في بعض الكليات الفنية ومعاهد إعداد المعلمين وهناك اتجاه للتوسع في التعليم العالي في الدول الاشتراكية، وذلك لتوسعها في التعليم الثانوي، كما توجد دراسات لبعض الوقت، لأولئك الذين لا تمكنهم ظروفهم الاقتصادية من الالتحاق بالدراسة كل الوقت.

نظام إعداد المعلمين:

توجد اختلافات بين الدول الاشتراكية في إعداد المعلمين أكثر من أي قطاع تعليمي آخر في الدول الأوروبية ولكن هناك بعض السمات المشتركة في هذه الناحية ومن أهم تلك السمات التفرقة الواضحة بين مستويات المعلمين لمختلف المراحل التعليمية مما يؤدي إلى وجود عدد متنوع من معاهد إعداد المعلمين.

وبصفة عامة توجد أربعة مستويات لإعداد المعلمين:

١- معلمون لرياض الأطفال، ويعدون في كليات ذات صفين أو في مدارس ثانوية لإعداد المعلمين.

٢- معلمون للفصول الدنيا بالمدرسة الأساسية لتدريس المواد العامة، ويعدون

في المدارس الثانوية لإعداد المعلمين أو كليات ذات برامج معينة لمدة عامين أو ثلاثة أعوام.

٣- معلمون للفصول العليا بالمدرسة الأساسية لتدريس المواد المتخصصة، ويعدون في كليات ذات برامج لمدة ثلاثة أعوام أو أربعة أعوام.

٤- معلمون للمدارس الثانوية، ويعدون في الجامعات أو المعاهد التربوية (أو البداجوجية) ويدرسون المواد الأكاديمية والمهنية سوياً لمدة أربع أو خمس سنوات.

ومما يذكر أن معاهد إعداد المعلمين لا توجد منفصلة بعضها عن البعض الآخر تماماً في الدول الاشتراكية، بل يحدث تداخل بينها في كثير من الأحيان وقد بذلت بعض المحاولات في السنوات الأخيرة لتوحيد نظام إعداد المعلمين ومن امثلة ذلك تلك المحاولات لرفع مستوى المدارس الثانوية لإعداد المعلمين إلى كليات ذات صفين، وأيضاً رفع مستوى كليات المعلمين إلى مستوى الجامعات.

بالإضافة إلى ذلك، هناك برامج متعددة لإعداد المعلمين أثناء الخدمة وتحسين مؤهلاتهم[1].

وبعد فإن الجدير بالذكر عن الدول الأوروبية الاشتراكية ما نلاحظه منذ سنوات قريبة ماضية حيث حدثت هزات في كيان كثير منها وظهرت حركات انفصالية في بعض دولها كاستقلال مجموعة من الجمهوريات التي تشكل الاتحاد السوفيتي واستقلال جمهورية "كرواتيا" عن اتحاد الجمهوريات اليوغوسلافية وتوحيد ألمانيا الشرقية وألمانيا الغربية في دولة واحدة وغير

(1) د. وهيب سمعان – التعليم في الدول الاشتراكية – مرجع سابق ، ص١٠٥.

ذلك نتيجة لمستجدات على الساحة السياسية لهذه الدول وظهور آراء وصيحات تنادي بإعادة البناء للكيان السياسي للدول الاشتراكية وأيديولوجيتها وهو ما يطلق عليه مصطلح (البروستوريكا) ومطالبه فئات من الشيوعيين بالتحرر مما كبلتهم به قيود الشيوعية وتمردهم على أوضاع بلادهم وإلحاحهم في العودة إلى نظم أخرى اكثر حرية وديموقراطية وإيماناً بقيمة الفرد وخلاصة من عبودية الشيوعية والتخلي عن مبادئها التي اخذ بها حكام وزعماء ضلوا الطريق وضللوا شعوبهم وتربت على زيفهم أجيال تعاقبت على مدى أكثر من سبعين عاماً منذ قيام الثورة البلشفية في أكتوبر ١٩١٧.

ولكن: ترى هل ستتأثر نظم التعليم في الدول الاشتراكية المعاصرة (والتي لا تزال كما هي في كثير من تنظيمتها) بما يحدث فيها الآن ونحن نعلم أن النظم التعليمية وليدة ظروف المجتمع وأوضاعه المختلفة؟ ام ستبقى تلك النظم على ما هي عليه؟ لعل المستقبل القريب هو الذي سيكشف لنا عن واقع ذلك.

ومن المعلوم، أن الدول الاشتراكية فقدت في السنوات العشر الأخيرة كثيراً من هيبتها السياسية وسيطرة تعليمها على بعض الشعوب وتخلت عن مبادئ الشيوعية التي أخذت بها منذ الثورة البلشفية سنة ١٩١٧ وفي مقدمة تلك الدول؛ روسيا والاتحاد السوفيتي السابق حيث فقدت القيادة السوفيتية زعامتها على دول شرق أوروبا بجانب تقلص نفوذها السياسي كما اهتز كيان معظم الدول الشيوعية وتغيرت أوضاع مجتمعاتها وأخذت تلك الدول تعيد النظر في نظمها التعليمية بما يتلاءم مع مستجدات العصر في عالم اليوم.

الفصل الثامن

دراسة تطبيقية في المجر

(كنموذج للدول الإشتراكية)

- تمهيد
- نظام التعليم في المجر
  - التعليم قبل المدرسة الأساسية.
  - التعليم في المدرسة الأساسية.
  - التعليم في المدرسة الثانوية.
- إعداد المعلمين.

الفصل الثامن
دراسة تطبيقية في المجر

تقديم:

إذا رجعنا بتاريخ التعليم في المجر إلى الوراء قليلا نجد ان النظام التعليمي هناك يرجع في أصوله الحديثة إلى القرن الحادي عشر الميلادي حيث أنشئت بعض المدارس، ثم إلى القرنين الرابع عشر والخامس عشر الميلاديين حيث أنشئت بعض الجامعات.

وفيما بعد هذه القرون حتى نهاية الحرب العالمية الثانية كانت هناك محاولات عديدة سواء لإصلاح المدارس أو لإنشاء نظام تعليمي قومي أو لتطوير التعليم وما إلى ذلك.

والمجر نموذج للدول الاشتراكية الشيوعية فيما يتصل بإدارة التعليم وتنظيماته وأهدافه واتجاهاته. وقد سبقت الإشارة إلى هذه الأمور.

نظام التعليم:

وأما النظام التعليمي الحالي في المجر فيقوم على أساس قانون التعليم الذي صدر في عام ١٩٦١ والذي يهتم بالتوسع في كل مرحلة من مراحله مع مد فترة التعليم الإجباري من سن السادسة عشرة (وكان من قبل منذ عام ١٩٤٥ من سن السادسة إلى سن الرابعة عشرة).

ولكي يتضح البناء التعليمي أمامنا بكافة تنظيماته ومجالاته ينبغي أن نبرزه على الصورة التالية:

١- التعليم فيما قبل المدرسة الأساسية: وينقسم إلى قسمين: (١)

(أ) دور الحضانة:

تعمل دور الحضانة تحت إشراف وزارة الصحة وتقبل الأطفال من سن شهر حتى سن الثالثة من العمر وتتعاون تعاونا تاما مع الأباء في الرعاية البدنية للأطفال وتنشئهم تنشئة صحيحة وتديرها المجالس الشعبية والمؤسسات والمصانع والتعاونيات وهي على أنواع متعددة منها:

- الحضانات الدائمة: تعمل طوال السنة على أساس اليوم الكامل.
- الحضانات الموسمية: وتعمل جزءا من العام.
- الحضانات لمدة ستة أيام من صباح يوم الاثنين حتى ظهر يوم السبت.
- الحضانات الخاصة للأطفال المعوقين.

ومن الملاحظ أن دور الحضانة تفضل قبول الأطفال الذين يعمل كل من آبائهم وأمهاتهم،أما الأطفال الذين لا تعمل أمهاتهم فيقبلون إذا كانت الأم تعاني من مرض يمنعها عن العمل - أما المصروفات فهناك رسوم دراسية تختلف باختلاف دخل الآباء وعدد الأطفال في الأسرة.

(ب) رياض الأطفال: من سن ٣ إلى سن ٦ سنوات:

تشرف عليها وزارة الثقافة وتقوم بإنشائها المجالس الشعبية والهيئات الحكومية والمصانع والمنشآت والمزارع والتعاونيات وكذلك الهيئات الاجتماعية وهي متعددة الأنواع منها:

(1) Gyula simon and joysef szarka, History of the Education system of Hungarian people's Republic, (Budapset, 1965), p. 170.

- رياض أطفال تعمل النصف الأول من اليوم.
- رياض أطفال تعمل كل اليوم وهي أكثرها انتشاراً.
- رياض أطفال موسمية وتعمل نصف اليوم وهي عادة في الشتاء.
- رياض أطفال صيفية وتعمل طول اليوم.
- رياض أطفال تعمل ستة أيام.
- رياض للأطفال تعمل طوال السنة وكل الوقت.

ويعد التعليم في رياض الأطفال جزء هاماً من التربية الاشتراكية، ويظهر ذلك بوضوح في أوجه النشاط الثلاثة وهي: اللعب، العمل، التعليم.

ومما تهدف إليه محاولة التوفيق بين التربية الاجتماعية والتربية الفردية للأطفال والأعداد للمدرسة الأساسية.

٢- المدرسة الأساسية (المرحلة الإجبارية):

يبدأ التعليم الإجباروي في سن السادسة ويستمر حتى السادسة عشرة وينقسم التعليم الإجباري إلى قسمين:

(أ) مدرسة أساسية عامة: من سن السادسة حتى سن الرابعة عشرة،.

(ب) مدرسة أساسية تكميلية: ويلتحق بها الأطفال الذين ينهون تعليمهم (المدرسة الأساسية العامة) حتى يصلوا إلى سن السادسة عشرة، إذا لم يلتحقوا بمدرسة ثانوية أو مهنية.

وهذه المدرسة التكميلية للتلاميذ الذين أتموا الدراسة في المدرسة الأساسية قبل سن السادسة عشرة ولا يرغبون إكمال تعليمهم في مدرسة ثانوية أكاديمية أو مهنية ويطلق عليها أيضاً اسم المدرسة المستمره وهي ذات صفين تقدم برامج زراعية أو صناعية وتقوم السلطات الحكومية المحلية

بإنشائها والإشراف عليها.

أما التلاميذ المعوقون بدنياً أو عقلياً فيخضعون لنفس النظام ولكنهم يتابعون الدراسة في مدارس خاصة بهم.

٣- المدرسة الثانوية:

يقوم التعليم الثانوى في مدارس الجمنازيوم والمدارس الثانوية المهنية، ومدارس التكنيكوم – ومدة الدراسة بكل نوع منها أربع سنوات.

(أ) مدارس الجمنازيوم:

وهي مدارس ثانوية تعرف بهذا الأسم وتعد الطلاب للالتحاق بمعاهد التعليم العالي أو للالتحاق ببعض الوظائف وهي مدارس نهارية أو مسائية أو بالمراسلة كما يهتم بالتعليم الفني التطبيقي (البوليتكنيكي) في هذه المدارس كما ينظم بعضها برامج خاصة تهدف إلى مقابلة حاجات الطلاب وقدراتهم الخاصة.

(ب) المدارس الثانوية المهنية:

وهي تهتم بتدريب طلابها على مجموعة من المهارات المتصل بعضها بالآخر، وهي تتعاون مع المصنع أو الورش في مجالات معينة لتدريب طلابها، ويتقدم عند إتمام البرنامج لامتحان نظري وعملي، فإذا ما نجح فيهما أمكنه اللحاق بواحدة من المنشآت التعليمية العليا بعد اجتياز امتحان القبول.

وهناك نوع من هذه المدارس يسمى "المدارس الثانوية المهنية للعمال" يلتحق بها العمال المهرة الذين تخرجوا من مدرسة مهنية للتلمذة "ويرغبون في الحصول على شهادة المدارس الثانوية لتحسين أحوالهم الاقتصادية أو لمتابعة الدراسة فيما بعد في إحدى المنشآت التعليمية العليا.

والدراسة بهذه المدارس مسائية أو بالمراسلة لمدة عامين[1].

(جـ) مدارس التكنيكوم:

توجد منها بالمجر ثلاثة أنواع؛ صناعية وزراعية وتجارية اقتصادية وهي لمدة أربع سنوات وتؤهل الملتحقين للحصول على شهادة التعليم الثانوي الفني وتمهد للالتحاق بالمنشآت التعليمية العليا الفنية في التخصصات المختلفة طبقاً لنوعها أو للالتحاق بالوظائف المناسبة للملتحقين بها بعد تخرجهم فيها غير أنه في عام ١٩٦٩ صدر قرار بإلغاء هذه المدارس بالتدريج والتوسع في المدارس الثانوية الفنية بدلاً منها وإن كان بعضها لا يزال يعمل حتى الآن.

٤- التعليم المهني أو الفني:

يقوم على ثلاثة مستويات وهي التي سبق الحديث عنها:

(أ) المدارس المهنية للتلمذة.

(ب) المدارس المتوسطة أو المدارس المهنية الثانوية.

(جـ) المدارس المهنية والفنية العليا.

المدارس المهنية للتلمذة:

تعرف بأنها مدارس للعمال المهرة وذلك منذ سنة ١٩٦١ وهي على ثلاثة أنواع: صناعية - زراعية - تجارية.

المدارس المهنية للتلمذة الصناعية:

تقبل خريجي المدارس الأساسية وذلك فيما بين سن ١٤، ١٧، كما تقبل خريجي المدارس الثانوية حتى سن ٢٥ سنة ويستمر التدريب مدة تتراوح بين

---

(1) Unesco, International Bureau of Education, Modern Language of General Secondary Schools (Geneva., Publication, No. 268), P.76-78.

السنة الواحدة والسنوات الثلاث وذلك وفقاً لنوع المهارة التي يرغب الطالب الحصول عليها – وتخفض مدة الدراسة لخريجي المدارس الثانوية إلى عام أو عامين. وتخصص السنة النهائية عادة للتمرين العملي في المصانع والمنشآت الأخرى ويعمل الطلاب في المصانع والمنشآت المختلفة كعمل التلمذة وتدفع المصانع الأجور لهؤلاء العمال على أساس الساعة أو على أساس كمية الإنتاج.

المدارس المهنية للتلمذة الزراعية:

وجدت عندما زادت حاجة البلاد إلى أعداد كبيرة من العمال المهرة في الزراعة من تجميع الزراعة وميكنتها والتوسع في النظام التعاوني وللحصول على حاجة البلاد من العمال المهرة في الغابات والزراعة والمجالات الأخرى المتصلة بها. وهذه المدارس ذات شقين: إحداهما: يهدف إلى إعداد عمال مهرة جدد.

والثاني: يهدف إلى إعادة تدريب العمال القدامى على الوسائل الحديثة – ويتراوح برنامج هذه المدارس بين سنتين أو ثلاث سنوات وذلك باختلاف نوع المهارة.

المدارس المهنية للتلمذة التجارية:

تهدف إلى إعداد البائعين المهرة في مدة عامين وقد قل الاهتمام بها نتيجة لزيادة الاهتمام بالمدارس الاقتصادية الثانوية ومدارس التكنيكوم الاقتصادية العليا.

مدارس التكنيكوم العليا، والمدارس الفنية العليا[1]:

وهي نوع من أنواع المدارس فيما بعد المرحلة الثانوية ولكنها لا ترقى إلى مستوى المدارس العليا وهي تهدف إلى إعداد فنيين على درجة عالية من المهارة مزودين بأكثر المعارف النظرية والعملية تقدماً، ليعملوا في الفروع المختلفة بالصناعة والإنشاء والنقل والزراعة والحرف والصحة العامة وغيرها، وتتعاون هذه المدارس مع المصانع والورش والمؤسسات العلمية المختلفة وتخضع لنفس الوزارات والورش والمؤسسات العلمية المختلفة وتخضع لنفس الوزارات التي تخضع لها، كما تخضع لوزارة الثقافة أيضاً، أما مدة الدراسة فيها فتتراوح ما بين عامين وثلاث أعوام ويضاف إليها ستة أشهر في الأقسام المسائية وأقسام المراسلة، وهذا النوع من المدارس يعد فنيين مهرة وهي تختلف عن الجامعات البولتكينكية والتي تعد مهندسين، إذ تقبل بها الطلاب حتى سن الخامسة والثلاثين بالنسبة للدراسات النهارية وحتى المتخرجون في مدارس التكنيكوم العليا (دبلوم الفني الماهر) كما يمنح المتخرجون في المدارس الفنية العليا (دبلوم المدارس الفنية).

وهناك نوعان من التكنيكوم: الصناعية والزراعية:

وذلك لإعداد الفنيين المهرة للفروع المختلفة في الصناعة والزراعة.

وتعد المدارس الفنية العليا الطلاب المتخصصين في المحاسبة والنواحي المالية للعمل بالبنوك والهيئات المالية والمنشآت المختلفة.

(1) Statistical Pocket Book of Hungary, 1967, P. 182.

٥- التعليم العالي[1]:

تقبل المنشآت التعليمية العليا عدد من الطلاب في سن الخامسة والأربعين بالنسبة للدراسات المسائية وفي حدود الأماكن التي يحددها مكتب التخطيط القومي وفي ضوء الحاجات الاقتصادية والثقافية للبلاد، ويؤخذ في الاعتبار النواحي الأربع التالية:

قدرات الطالب – ومواهبه – وتدريبه السابق – واتجاهاته.

ويوجد بالمجر أنواع متعددة من المنشآت التعليمية العليا وذلك على النحو التالي:

(أ) الجامعات:

توجد هناك خمس جامعات أكاديمية تتراوح مدة الدراسة بها بين أربع وخمس سنوات وتعد جامعة "لوراند" في بودابست أشهر الجامعات في المجر وقد أنشئت أساساً في عام ١٥٦١ ككلية للجزويت ثم حولت إلى جامعة سنة ١٦٣٥ حيث أطلق عليها جامعة (بيتربازماني) حتى عام ١٩٤٥ حيث أطلق عليها الاسم الحالي "جامعة لوراند" وقد أعيد تنظيمها عام ١٩٥٧.

(ب) جامعات الطب:

يقتضي التنظيم الحالي للتعليم في المجر فصل المدارس (الكليات) الطبية عن الجامعات التي كانت تنتسب إليها وجعلها جامعات طبية مستقلة تعمل تحت إشراف وزارة الصحة ووزارة الثقافة ومن قبل، كانت كليات الطب المتنوعة في أربع جامعات من جامعات المجر.

(1) Unesco, World Survey of Education VI Higher Education, P. 590.

(جـ) الجامعات البوليتيكنيكية:

من أشهرها الجامعة البولتيكنية في بودابست والتي يرجع إنشاؤها إلى سنة ١٧٨٢ وبهذه الجامعة أقسام نهارية ومسائية ودراسة بالمراسلة ويستطيع الطالب إتمام البرنامج النهاري في خمس سنوات للحصول على دبلوم الهندسة ولقد أدى تأميم المنشآت الصناعية واتباع التخطيط المركزي إلى تطور المنشآت التعليمية البوليتكنيكية.

(د) الجامعات والكليات الزراعية:

لقد أدى الاستيلاء على الأراضي الزراعية وتكوين المزارع الجماعية ومزارع الدولة إلى تطوير التعليم الزراعي في المجر - والتعليم الزراعي هناك يقوم في جامعتين وأربع كليات تعمل كلها تحت إشراف وزارة الزراعة ويتراوح برنامج الدراسة بين أربع سنوات ونصف وخمس سنوات تنتهي بدرجة علمية في الهندسة الزراعية.

إعداد المعلمين:

يتم إعداد المعلمين في المجر على النحو التالي:

أولاً: معاهد معلمي رياض الأطفال:

تقبل هذه المعاهد خريجي المدارس الثانوية الذين يحملون الشهادة الثانوية، أو ما يعادلها، والذين اجتازوا امتحان قبول في التاريخ المجري، واللغة المجرية، والأدب المجري. ومدة الدراسة بها، عامان.

وينبغي ألا يتجاوز سن الالتحاق (٣٠) ثلاثين سنة للطلاب النهاريين. (٤٠) أربعين سنة للطلاب المنتظمين في برنامج المراسلة. أما مناهج تلك المعاهد، فتشمل على: برامج في طرق التدريس، وعلم النفس، والنظرية

التربوية إلى جانب دراسة اللغة الروسية، والفلسفة الماركسية اللينينية.

ويتقدم الطلاب في نهاية كل فصل دراسي لامتحان في معظم المواد.

ويمضي الطلاب في السنة الثانية (٦) ستة أسابيع في التمرين العملي على التدريس في رياض الأطفال، كما يطلب منهم تقديم رسالة علمية صغيرة.

ويمنح الطلاب عند التخرج، شهادة التدريس برياض الأطفال.

وأما الإشراف، فيخضع لوزارة الثقافة، وهي التي تحدد (بالاشتراك مع وزارة المالية، ورئيس مكتب التخطيط القومي) عدد هذه المعاهد، وأماكنها.

ويرأس كل معهد، مدير تعاونه هيئة تدريس، مكونة من مساعد المدير، محاضرين، ومديرة روضة الأطفال، الملحقة بالمعهد، ومدرسيها.

ثانياً: معاهد معلمي الصفوف الدنيا من المدرسة الأساسية:

تقبل هذه المعاهد، الطلاب الحاصلين على شهادة الدراسة الثانوية، والذين اجتازوا امتحان القبول في التاريخ المجري، واللغة المجرية، والأدب المجري.

ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات.

وتدور مناهجها حول مجالات ثلاثة، هي الفنون والتربية، والمواد الاجتماعية، إلى جانب تعميق المفاهيم الماركسية، وتنمية السمات الاشتراكية في الطلاب وتشجيعهم على البحث العلمي، وخاصة بحث مشكلات الأطفال فيما بين سن السادسة والعاشرة، ويتقدم الطلاب لامتحان في نهاية كل فصل دراسي.

ويؤدي الطلاب- بالإضافة إلى ذلك- تدريباً عملياً على التدريس في

المدارس الابتدائية. الملحقة بالمعاهد، ويخصصون لذلك، فصلاً دراسياً كاملاً في السنة الثالثة، كما يطلب منهم تقديم رسالة علمية منبسطة، يناقشون فيها، وتشرف وزارة الثقافة المجرية على هذه المعاهد، وما يتعلق بها من حيث المناهج، وخطط الدراسة، وشروط القبول، والامتحانات، كما تحدد وزارات: الثقافة، والمالية، والعمل، وكذلك، رئيس رابطة المعلمين، شروط العمل، والمستوى المهني لتلك المعاهد.

ثالثاً: كليات المعلمين للصفوف العليا بالمدرسة الأساسية:

تقبل هذه الكليات، الحاصلين على الشهادة الثانوية، وتجري عليهم شروط معاهد المعلمين، ومدة الدراسة بها أربع سنوات (نهاريا أو بالمراسلة) وتعد وزارة الثقافة قائمة ببرنامج الدراسة بكليات المعلمين، وعلى الطالب أن يتخصص في ثلاث مواد، اثنتين مما تعده الوزارة، وواحدة تترك له الحرية في اختيارها.

رابعاً: إعداد معلمي الفنون والموسيقى:

تقوم بإعدادهم كليات: الفنون الصناعية، والجميلة، والموسيقى، والمسرح، والسينما.

خامساً: إعداد معلمي التربية البدنية:

تقوم بإعداد هؤلاء المعلمين، كلية التربية البدنية.

وتقبل الحاصلين على الشهادة الثانوية، وبموجب شروط معينة كعدم السماح للمتزوجين من الطلاب والطالبات بالالتحاق بها ثم اجتياز اختبارات القبول.

ومدة الدراسة بها أربع سنوات، تشمل برامج في التربية البدنية والعلوم

الاجتماعية، والتربية، إلى جانب ممارسة الأنشطة الرياضية.

سادساً: إعداد معلمي المعوقين:

تقوم بإعداد هذه الفئة من المعلمين، كلية معلمي الأطفال المعوقين، وذلك من بين الحاصلين على شهادة الثانوية، بعد اجتيازهم امتحان قبول في مادتي: التاريخ الطبيعي، واللغة المجرية، ومدة الدراسة بها أربع سنوات، تشتمل على برامج عامة في التربية، وعلم النفس وتدريباً خاصاً على التدريس للمعوقين، مع بعض البرامج المتخصصة، على أن يترك للطلاب اختيار نوعيات التخصص في هذا المجال.

سابعاً: إعداد معلمي المدارس الثانوية:

تقوم بإعداد هؤلاء المعلمين، أقسام التربية الملحقة بكليات الفلسفة، والعلوم الطبيعية بالجامعات.

وتقبل الطلاب الحاصلين على الشهادة الثانوية، على أن يؤدي الطالب امتحان قبول في المواد التي يرغب التخصص فيها.

ومدة الدراسة، خمس سنوات، فتشمل على برامج متنوعة، ومتخصصة، ودروس نموذجية ويترك للطالب اختيار تخصص في مادتين اثنتين.

ويمارس الطالب تدريباً عملياً، خلال السنوات الأخيرة، على أن يمضي ما بين ١٠ و٢٢ ساعة في التربية العملية (خلال السنة الخامس) في مادتي التخصص، إلى جانب قضاء ثلاثة أسابيع للتمرين في المدارس وبالإضافة إلى ذلك، تخصص أقسام التربية، عدداً من الساعات في كل أسبوع لبرامج الطلائع (البيونيرز) وبرامج رابطة الشباب الشيوعي (الكومسومول) لأهميتها السياسية، والاجتماعية.

تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

تعني المجر بتدريب المعلمين أثناء خدمتهم، فتوفر لهم البرامج التربوية وتمدهم بالجديد في مجال التربية والتعليم، وذلك من خلال المؤسسات التربوية، من بينها:

(أ) المعهد المركزي لتدريب المعلمين أثناء الخدمة: (أنشئ ١٩٦٢)

وهذا المركز، تابع للمعهد البيداجوجي القومي (التربوي) وتشرف عليه وزارة الثقافة، ومن أعماله: (إعداد المعلمين أثناء الخدمة، وإعداد خطط الدراسة، والمناهج، وطبع المجلات التربوية المختلفة.

كما يقوم بالإشراف على عدد متنوع من البحوث التربوية وبعض التجارب في نمو الشخصية، واستخدام الوسائل الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية والمشكلات التربوية في تعليم الكبار.

(ب) المعهد النفسي الملحق بأكاديمية العلوم: (أنشئ ١٩٦٥)

يعتبر واحد من أهم المعاهد المجرية في مجال البحوث والدراسات التربوية وبالمعهد ثمانية أقسام تعمل في كثير من نوعيات البحوث النظرية والتطبيقية ذات الأهمية للمعلمين والآباء والتلاميذ.

(جـ) لجنة التربية في أكاديمية العلوم المجرية

هذه اللجنة تنبثق عنها عدة لجان فرعية تهتم بالدراسات التربوية والبحث التربوي مما يخدم المعلمين ويساعدهم على نموهم العلمي بما تشرف عليه من بحوث وما تصدره من دراسات في التربية.

(د) المكتبة البيداجوجية القومية: (أسست عام ١٩٥٨)

لهذه المكتبة دور كبير في مجال البحث التربوي بما تقدمه من خدمات تربوية للمعلمين.

كما يقدم قسم المراجع بالمكتبة خدمات متنوعة للمعلمين والباحثين في المجال التربوي بالإضافة إلى إطلاعهم على التطورات التعليمية والتربوية في الدول الاشتراكية وبقية دول العالم وذلك من خلال ما تقوم به من أنشطة تربوية وعلمية وفكرية وما لديها من مطبوعات ونشرات وترجمات بلغات مختلفة.